



**Cecília Raquel Pontes
Miranda Alves**

**O Diário de Grupo enquanto promotor da
participação democrática**



**Cecília Raquel Pontes
Miranda Alves**

**O Diário de Grupo enquanto promotor da
participação democrática**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (arguente)

**Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz**
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa tão importante da minha vida não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam, que me ajudaram e que percorreram esta caminhada comigo. Sem elas não teria conseguido chegar onde cheguei e, por isso mesmo, o meu mais sincero agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carlota Tomaz, por tudo aquilo que me ensinou, por toda a orientação que me deu, pela sua imensa disponibilidade mas, sobretudo, por sempre ter acreditado que eu era capaz, um Obrigada enorme!

À minha Orientadora Cooperante, pelas incansáveis palavras de apoio, pela segurança que sempre me transmitiu, pela amizade que construímos e principalmente por me ter dado forças para lutar por aquilo em que acredito!

Aos *meus* meninos, fundamentais para a concretização deste projeto, que tantas saudades deixaram, que tantos e tão bons momentos me proporcionaram, que tanto me ensinaram e fizeram crescer...o meu mais sincero Obrigada! Obrigada por me acompanharem neste percurso e me darem a certeza de que é isto que eu quero fazer para o resto da vida!

À Assistente Operacional de Sala, que sempre me apoiou e me ajudou em tudo e que não poderia ser esquecida!

À Professora Ana Rodrigues, minha orientadora de estágio, pela orientação e também pela amizade demonstrada!

À Mélanie, a minha companheira de estágio, pelos bons e pelos maus momentos, pelas partilhas, pelas conquistas que alcançamos juntas e, sobretudo, pela amizade... Obrigada!

Às minhas colegas e amigas de licenciatura e mestrado, Cátia, Sara, Marlene, Sarinha, Lau, Salomé e Catarina, pela imensa amizade e por caminharem comigo, muito Obrigada!

Agradecimentos (cont.)

Ao meu pai e à minha mãe pela paciência que tiveram, pela força que me deram, pela confiança que depositaram em mim e pelo orgulho que eu sei que sentem! Obrigada por todo o apoio e pelo amor incondicional!

Ao resto da minha família, em especial à minha irmã e à minha avó, que sempre me acompanharam, por quererem o melhor para mim!

Ao Carlos, pela paciência e pela força que sempre me deu, por ter confiado mais em mim do que eu própria e por me fazer acreditar que conseguia!

E a todas as outras pessoas que, de uma forma ou de outra, passaram na minha vida e contribuíram para que tudo isto fosse possível!

palavras-chave

Organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem; Diário de Grupo; Participação democrática; Educação Pré-Escolar.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este articula-se com o projeto de intervenção e de investigação que desenvolvemos no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada, e insere-se na temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contexto de educação de infância, nomeadamente na estratégia Diário de Grupo.

O projeto teve como objetivos primordiais aprofundar o nosso conhecimento acerca da estratégia Diário de Grupo e investigar se este contribuía, ou não, para a promoção da participação democrática das crianças quer na vida da sala quer no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

Tratou-se de um projeto com características de investigação-ação colaborativa, em que se privilegiou como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação, a entrevista realizada à Orientadora Cooperante, no início da implementação do projeto, as notas de campo, a áudio e vídeo-gravação dos Conselhos de Grupo e os vários Diários de Grupo construídos.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que o Diário de Grupo é, efetivamente, uma estratégia que, de forma gradual, fomenta a participação democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

keywords

Organisation and management of teaching and learning process; Diary Group; democratic participation; Preschool Education.

abstract

This Final Report was elaborated to obtain the necessary requirements for the Master's Degree in Preschool and Primary School Education. This report is connected to an intervention and research project that was developed in the Supervised Teaching Practice training component, which falls on the theme of organization and management of the teaching and learning process in a preschool context, in particular in Group Diary strategy.

The project's main goals were to increase our knowledge about the Group Diary strategy and to discover if this contributed, or not, to promote the democratic participation of children in school life and in order to develop their learning.

This project has collaborative action-research characteristics and there are some aspects which were privileged as recognized techniques and data collection tools. These are observation, the interview with the Teaching Advisor, at the beginning of project implementation, the field notes, the audio and video recordings of the Councils Group and the Group Diary's built.

The results obtained allowed us to conclude that the Group Diary is effectively one promotional strategy of the democratic participation of children in school life and in decision making in terms of their learning.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. Enquadramento do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada	3
2. Projeto de intervenção e de investigação	5
3. Identificação e delimitação da problemática.....	6
4. Opções metodológicas	9
5. Organização do trabalho	10

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I.....	15
A Educação Pré-Escolar e o Papel do Educador de Infância.....	15
Introdução	17
1.1 Educar Hoje: Que desafios?	17
1.2 Noção de participação.....	18
1.3 Pedagogias transmissivas <i>versus</i> Pedagogias participativas	19
1.4 O papel do educador na Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem	23
1.4.1 Espaço educativo.....	25
1.4.2 Tempo educativo.....	26
1.4.3 Relações e interações	27
1.5 O Educador Reflexivo e Investigador.....	27
1.6 O Perfil Profissional do Educador de Infância	29
Síntese.....	32
CAPÍTULO II.....	33
O Diário de Grupo enquanto estratégia de promoção da participação democrática ..	33
Introdução	35
2.1 Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	35
2.2 Novos instrumentos e métodos de trabalho	36
2.3 Diário de Grupo.....	37
2.4 Conselho de Grupo	41
Síntese.....	42

PARTE II	
PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	
CAPÍTULO III.....	45
Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação ..	45
Introdução	47
3.1 Opções metodológicas, instrumentos e técnicas de recolha de dados	47
3.1.1 Metodologia de investigação: investigação-ação.....	47
3.1.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados	48
3.2 Caracterização do contexto de intervenção e do grupo	53
3.3 Descrição do projeto de intervenção e investigação.....	58
CAPÍTULO IV	67
Apresentação, análise e interpretação dos dados.....	67
Introdução	69
4.1 Análise da evolução do número de registos efetuados por cada criança nos Diários de Grupo	69
4.2 Análise da distribuição dos registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e da evolução do número de registos ao longo do tempo	74
4.3 Análise da natureza dos registos	79
4.3.1 Técnica de análise de dados – Análise de conteúdo	79
4.3.2 Apresentação e análise dos dados face à natureza dos registos	82
CAPÍTULO V	93
Conclusões Finais	93
Introdução	95
5.1 Conclusões Finais	95
5.2 Limitações e potencialidades da estratégia implementada e investigada e sugestões para futuros projetos	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

Índice de Quadros

Quadro 1 –	Objetivos de formação e de investigação	9
Quadro 2 –	Tempo de implementação do projeto e instrumentos e técnicas de recolha de dados	52
Quadro 3 –	Rotina Diária e Semanal	57
Quadro 4 –	Sistema de Categorias	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 –	Distribuição do número de crianças por género e por idade	54
Tabela 2 –	Número de registos efetuados por cada criança nos Diário de Grupo	70
Tabela 3 –	Número de registos efetuados pelos adultos da sala	74
Tabela 4 –	Distribuição do número de registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e evolução do número de registos ao longo do tempo	75

Índice de Figuras

Figura 1 –	Exemplo da estrutura do Diário de Grupo	39
Figura 2 –	Estrutura da folha apresentada às crianças	60
Figura 3 –	Apresentação do Diário de Grupo às crianças	64
Figura 4 –	Diário de Grupo afixado na sala	65

Índice de Gráficos

Gráfico 1 –	Habilitações Académicas dos Pais	55
Gráfico 2 –	Número de irmãos das crianças	56
Gráfico 3 –	Ocorrências sócio afetivas	82
Gráfico 4 –	Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem	87
Gráfico 5 –	Ocorrências de organização e funcionamento do grupo	89
Gráfico 6 –	Sugestões de Trabalho	91

Índice de Anexos

Anexos	111
Anexo 1 –	Guião da 1. ^a Entrevista	113
Anexo 2 –	Transcrição das entrevistas	117
Anexo 3 –	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	125
Anexo 4 –	Diários de Grupo	129
Anexo 5 –	Sistema de Categorias e respetivas Unidades de Registo	137
Anexo 6 –	Notas de Campo	153
Anexo 7 –	Transcrição das vídeo-gravações referentes ao Projeto <i>Tubarão</i> ...	201
Anexo 8 –	Transcrição das vídeo-gravações referentes ao Projeto <i>Animais selvagens: o leão e o elefante</i>	215

Lista de Abreviaturas

PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SIE	Seminário de Investigação Educacional
OC	Orientadora Cooperante
MEM	Movimento da Escola Moderna
JI	Jardim-de-Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança

INTRODUÇÃO

1. Enquadramento do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das componentes de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e de Seminário de Investigação Educacional (SIE) para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro.

A PPS constitui uma componente curricular da formação inicial que integra duas unidades curriculares, a PPS A1 e a PPS A2, lecionadas no 1.º ano, 2.º semestre e no 2.º ano, 1.º semestre, respetivamente. Estas unidades curriculares desenvolvem-se em articulação com o SIE, o qual também integra duas unidades curriculares – SIE A1 (1.º ano, 2.º semestre) e SIE A2 (2.º ano, 1.º semestre) – e no contexto do qual se desenvolveram as atividades que conduziram ao desenvolvimento de um projeto de intervenção e de investigação implementado no âmbito da PPS A2 e do qual damos conta neste Relatório Final de Estágio.

Com efeito, este relatório foi realizado no âmbito das componentes de formação de PPS e de SIE ao longo de dois semestres, sendo que no primeiro, após definirmos a nossa problemática, nos dedicámos ao aprofundamento teórico do quadro conceitual que sustenta o nosso projeto de intervenção e de investigação e no segundo à conceção e implementação do mesmo em contexto de Jardim-de-Infância.

Tendo em consideração o quadro organizacional da componente de formação de PPS, os formandos são organizados em díade e supervisionados quer pelas orientadoras da Universidade, de PPS e de SIE, quer pela orientadora cooperante (OC) pertencente ao Jardim-de-Infância ou à Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, protocoladas com a Universidade de Aveiro, onde a díade desenvolve as suas experiências de prática. Cada díade vivencia um conjunto diversificado de experiências de prática uma vez que num semestre desenvolve as suas experiências em contexto de Jardim-de-Infância, contexto no qual desenvolvemos o nosso projeto de intervenção e de investigação, e, no outro semestre, em contexto de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, e citando o Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada (2010), a nossa intervenção “decorre em processo contínuo que evoluirá da responsabilização coletiva do grupo de Prática Pedagógica até à responsabilização

individual de cada um dos seus elementos”, cumprindo, deste modo, um conjunto de fases de complexidade crescente, onde cada fase contempla objetivos de formação próprios. Em seguida enunciamos as referidas fases da PPS, ao longo das quais desenvolvemos o nosso projeto, e a respetiva calendarização:

Fase I – *Observação e intervenções pontuais* (24 de setembro a 12 de outubro de 2012): esta fase consistiu na observação do contexto de ação com o intuito de o conhecer e compreender na medida em que só conhecendo e compreendendo o contexto poderíamos tomar decisões contextualizadas e fundamentadas ao nível da nossa intervenção. Durante esta fase, e na sequência da observação do contexto, elaborámos no âmbito da PPS o trabalho de caracterização da realidade pedagógica onde iríamos desenvolver o nosso projeto de intervenção e de investigação.

Fase II – *Intervenções intencionalizadas* (15 a 19 de outubro de 2012): nesta fase a diáde interveio individualmente durante uma parte do dia (manhã/tarde).

Fase III – *Intervenções diárias de responsabilidade individual* (22 de outubro a 2 de novembro de 2012): nesta fase, as intervenções tiveram a duração de um dia completo e foram alternadas entre os elementos da diáde.

Fase IV – *Intervenções semanais de responsabilidade individual* (5 de novembro a 14 de dezembro de 2012): nesta fase, as intervenções foram individuais, com a duração de dois dias e meio (2.^a e 3.^a feira das 09h00min às 12h00min e das 13h30min às 15h30min, e 6.^a feira à tarde das 13h30min às 15h30min), alternadas entre os elementos da diáde. O horário inicialmente previsto incluía a 4.^a feira de manhã (das 09h00min às 10h30min) ao invés de 6.^a feira à tarde, mas tendo em conta os objetivos do nosso projeto de intervenção e de investigação houve necessidade de proceder a um ajuste no nosso horário de modo a podermos assistir à realização do Conselho de Grupo que se realizava à 6.^a feira à tarde. Importa ainda referir que o Diário de Grupo, enquanto instrumento de trabalho, passou a estar presente na sala nesta fase.

2. Projeto de intervenção e de investigação

Os projetos desenvolvidos pela díade tiveram como eixo estruturador a temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contexto de educação de infância, assumindo uma dimensão de intervenção e de investigação, apresentando, por isso, características de investigação-ação colaborativa, uma vez que além da díade também envolveu a nossa OC, que dava continuidade ao projeto nos dias em que não estávamos presentes no contexto, e contou sempre com o apoio das nossas Orientadoras da Universidade.

No âmbito da temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, os projetos da díade incidiram, em particular, no desenvolvimento de duas estratégias de gestão e organização da sala possibilitadoras da implementação do princípio da participação democrática, nomeadamente o Diário de Grupo (Cecília Alves) e o Trabalho de Projeto¹ (Mélanie Jorge). Intrínseco ao Diário de Grupo e ao Trabalho de Projeto encontra-se também o Conselho de Grupo, onde se debatem os registos efetuados no diário e onde se discutem as propostas de Trabalhos de Projeto assinaladas na coluna *Queremos Fazer*.

Os motivos que presidiram à escolha destas estratégias para os nossos projetos de intervenção e de investigação foram os seguintes:

(i) por um lado, as questões relacionadas com a cidadania ativa, nomeadamente ao nível da participação no processo de tomada de decisões, são questões que consideramos serem particularmente relevantes face às características das sociedades atuais, sobretudo se tivermos em conta as palavras de Soares (2003) quando refere que “os baixos níveis de participação e de abstencionismo são, no mínimo, dramáticos” e que “o indivíduo deve ser educado na construção de si próprio, reflectindo sobre a sua existência e o seu código de valores” (p. 5), perspetiva com a qual concordamos pelo que consideramos que esta educação deve começar desde tenra idade. No entanto, não queremos com isto dizer que a participação deve limitar-se somente às questões políticas, antes pelo contrário. Somos da opinião, e concordando com Tomaz (2007), que importa que o indivíduo assuma “uma participação activa na vida pública numa diversidade de domínios através de várias

¹ Para consultar esta obra pesquisar: *Trabalho de Projeto: a promoção da participação ativa das crianças*.

instituições da sociedade civil, governamentais e não governamentais, exercendo assim o cidadão o seu compromisso para com a sociedade civil” (p. 105).

(ii) por outro lado, já tínhamos conhecimento que íamos desenvolver os nossos projetos em contexto de Jardim-de-Infância e que a educadora que ia ser nossa OC, no âmbito da PPS A2, já implementava estas estratégias na sua sala, o que nos despertou alguma curiosidade. Neste sentido, no dia 18 de maio de 2012 a díade reuniu com a educadora que iria ser nossa OC de PPS A2 e com as respetivas Orientadoras da Universidade (PPS e SIE) no sentido de apresentar as propostas dos projetos de intervenção e de investigação a desenvolver na sala da OC, com o intuito de verificar a pertinência dos mesmos naquele contexto. Considerámos assim que tínhamos as condições reunidas para implementar os nossos projetos.

Embora o eixo estruturador dos projetos seja comum, cada elemento da díade aprofundou uma das estratégias acima referidas, como já mencionamos, sendo que neste relatório se apresenta o projeto de intervenção e de investigação referente ao Diário de Grupo e, conseqüentemente, ao Conselho de Grupo. No entanto, como as estratégias desenvolvidas faziam parte da rotina da sala, considerámos essencial que estas fossem desenvolvidas pela díade e pela OC, de modo a dar continuidade e coerências às mesmas, uma vez que as intervenções eram alternadas e também não estávamos presentes a semana inteira no contexto.

3. Identificação e delimitação da problemática

Como referimos anteriormente, este projeto de intervenção e de investigação teve como eixo estruturador a temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem incidindo, em particular, no desenvolvimento de uma estratégia de gestão e organização da sala possibilitadora da implementação do princípio da participação democrática.

O projeto de intervenção e de investigação foi desenvolvido em contexto pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Consideramos esta temática particularmente importante uma vez que concordamos com Alarcão (2008) quando refere que é necessário reconhecer as “crianças como sujeitos

activos no seu processo de desenvolvimento com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade” (p. 199). De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), sustentadas por Dahlberg, Moss e Pence (1999), esta participação começa desde que se é criança, uma vez que a criança é conceptualizada como “participante activa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação. A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16).

Neste sentido, e conforme realça, desde 1996, a Comissão sobre a Educação para o século XXI (UNESCO, 1996), um dos maiores desafios da educação prende-se com a aprendizagem da vivência democrática na sociedade. É nesta linha de pensamento que Soares (2003) afirma que “o professor deverá fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade” (p. 33). Embora o autor não se esteja a referir especificamente à educação pré-escolar, consideramos que esta afirmação também faz todo o sentido em contextos de educação de infância.

Desta forma, é atribuída à educação, entre outras, a função de formar os cidadãos ao nível da sua participação responsável e sustentada na tomada de decisões, educação essa que consideramos importante que comece desde o pré-escolar uma vez que a educação pré-escolar se constitui como a “primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 7).

De facto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) preveem esta necessidade de “[p]romover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Nesta perspetiva também se inserem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário², o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico³ e as metas de aprendizagem determinadas para a Educação pré-escolar, no âmbito da formação pessoal e social, sendo que estas últimas evidenciam a importância de “estabelecer algumas aprendizagens essenciais a realizar durante a educação pré-escolar para que cada criança possa continuar

² Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

³ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

a aprender ao longo da vida «tendo em vista a plena inserção na sociedade (...)» ” (Ministério da Educação, 2010⁴).

Com efeito, importa que na educação pré-escolar se criem condições que promovam a participação democrática das crianças. Tal facto implica que o educador, principal responsável pelas decisões que tem que tomar ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, proporcione oportunidades variadas para que as crianças participem no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito, iniciando assim a sua vivência democrática no contexto educativo e, futuramente, na sociedade.

Neste sentido, e em concordância com as nossas Orientadoras da Universidade (quer de SIE, quer de PPS) e com a OC, que nos orientou na Unidade Curricular de PPS A2, decidimos incidir o nosso projeto no desenvolvimento da estratégia Diário de Grupo. Esta estratégia é enquadrada pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), constituindo-se os princípios filosóficos e pedagógicos deste movimento como um dos referenciais orientadores das práticas da nossa OC. Além deste aspeto, consideramos que o Diário de Grupo é uma estratégia com vastas potencialidades que permite a implementação do “princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” (Garcia, 2010, p. 6), promovendo o envolvimento e a participação ativa das crianças no processo de tomada de decisões, permitindo que todos tenham voz dentro da sala.

Assim, definimos a seguinte questão:

“Será que o Diário de Grupo, enquanto estratégia de organização e de gestão da sala, contribui para promover a participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito?”

Desta questão, e com a finalidade de contribuir para a implementação do princípio da participação democrática e de dar voz às crianças no processo de tomada de decisões

⁴ <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=45&level=1>

relacionadas com a vida da sala e com aprendizagens que a elas dizem respeito, definimos os seguintes objetivos, de formação e de investigação (cf. Quadro 1):

Quadro 1 – Objetivos de formação e de investigação

Objetivos de formação	<ol style="list-style-type: none">1. Promover a participação das crianças no Diário de Grupo.2. Fomentar a participação democrática nas crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relativamente às suas aprendizagens.
Objetivos de investigação	<ol style="list-style-type: none">1. Verificar em que medida o Diário de Grupo contribui para o incremento da participação das crianças no processo de tomada de decisões relativas às suas aprendizagens e à vida da sala, a partir da análise:<ol style="list-style-type: none">1.1. Do número de registos efetuados por cada criança no Diário de Grupo;1.2. Da distribuição dos registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e da evolução do número de registos ao longo do tempo;1.3. Da natureza dos registos.

4. Opções metodológicas

Para a realização deste projeto optámos por uma metodologia com características da investigação-ação, tendo em conta tratar-se de um projeto simultaneamente de intervenção e de investigação. Segundo Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) a investigação-ação pode ser entendida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. Foi neste sentido que desenvolvemos o nosso projeto, uma vez que através da intervenção e da investigação pretendíamos compreender de que modo as estratégias de organização e gestão da sala, em particular o Diário de Grupo, e o Conselho de Grupo a ele associado, podiam contribuir para promover a participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

No decorrer do projeto utilizámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação, as notas de campo, as vídeo-gravações e áudio-gravações, a entrevista semiestruturada e ainda a análise documental, incluindo os próprios registos efetuados nos Diários de Grupo.

5. Organização do trabalho

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes interligadas. A primeira integra dois capítulos, onde se procede à estruturação do quadro teórico que fundamenta e contextualiza o nosso projeto de intervenção e investigação.

Assim, no primeiro capítulo, *A Educação Pré-Escolar e o Papel do Educador de Infância*, identifica-se uma das funções atribuídas à educação: formar os cidadãos ao nível da sua participação responsável e sustentada na tomada de decisões. Em seguida, reflete-se sobre a forma como se poderá organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem de modo a satisfazer esse mesmo papel, procurando ainda dar realce aos papéis e às funções desempenhadas pelos educadores de infância, enquanto profissionais de educação.

No segundo capítulo, *O Diário de Grupo enquanto estratégia de promoção da participação democrática*, tomando como referência o mencionado no capítulo anterior, apresentamos um dos modelos pedagógicos segundo os quais os educadores se podem guiar para organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem. Posteriormente, focamo-nos na estratégia que desenvolvemos, o Diário de Grupo, aprofundando vários aspetos ligados a esta estratégia, tais como a sua origem e as suas potencialidades.

A segunda parte deste relatório é referente à componente empírica do trabalho e abrange os restantes três capítulos. Assim, no terceiro capítulo, *Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação*, expomos a metodologia de investigação utilizada e referimos os instrumentos e técnicas de recolha de dados adotados, assim como apresentamos o contexto de intervenção e o projeto desenvolvido.

No que concerne ao quarto capítulo, *Apresentação, análise e interpretação dos dados*, damos conta da apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos na implementação do projeto de intervenção e investigação, tendo em consideração três aspetos: a) análise da evolução do número de registos efetuados por cada criança nos cinco Diário de Grupo; b) análise da distribuição dos registos efetuados nas quatro colunas do Diário de Grupo e na evolução do número de registo efetuados ao longo do tempo; c) análise relativa à natureza dos registos efetuados.

Por fim, o quinto e último capítulo, *Conclusões Finais*, sintetiza as considerações finais do projeto e é onde se expõem, também, algumas limitações do mesmo, bem como algumas sugestões para projetos futuros nesta área de investigação.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A Educação Pré-Escolar e o Papel do Educador de Infância

Introdução

Neste capítulo iniciaremos o enquadramento teórico do nosso projeto de intervenção e de investigação. Para tal, começaremos por abordar as questões relacionadas com uma das funções atribuídas à educação: formar os cidadãos ao nível da sua participação responsável e sustentada na tomada de decisões. Consequentemente, torna-se necessário perceber como é que o processo de ensino e de aprendizagem pode ser organizado e gerido na educação pré-escolar, essencialmente ao nível da sala de atividades, uma vez que esta é um dos contextos de intervenção do educador. Com efeito, esta função assume-se como um desafio para os educadores, pelo que nos pontos seguintes nos iremos centrar nas questões ligadas aos papéis e funções do educador.

1.1 Educar Hoje: Que desafios?

A educação é considerada um direito de todos, essencial para o desenvolvimento humano. No entanto, Latorre (2003) refere que “los rápidos cambios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado” (p. 8), sendo que a imagem do aluno, neste caso diríamos a imagem da criança, se conceptualiza como ativo, pensante, criativo e capaz de construir conhecimento (*op. cit.*). É neste sentido que Freire (2011) salienta que a escola deve ter a capacidade de “garantir a verdadeira participação da criança pela adopção de estratégias que assegurem a sua efectiva valorização como pessoa e cidadã” (p. 22).

Deste modo, torna-se necessário que os educadores sejam capazes de “encontrar soluções para os problemas de cidadania emergentes e que passam necessariamente pela qualidade da educação e da formação dos cidadãos” (Tomaz, 2007, p. 2).

Assim, uma das funções que se confere à educação é a de formar os cidadãos através da própria vivência da cidadania, possibilitando que estes desenvolvam competências essenciais que lhes permitam exercê-la de forma responsável (*op. cit.*). Neste sentido, e sendo o pré-escolar considerado como a primeira etapa da educação básica, é necessário que o ambiente educativo se perspetive, desde cedo, “como um contexto de vida

democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (Ministério da Educação, 1997, p. 20).

Para tal, importa que o educador proporcione espaços de diálogo e oportunidades de participação das crianças no processo de tomada de decisões. Isto porque, e de acordo com O’Shea (2003), o intuito da participação é garantir a cada pessoa um lugar na sociedade e cooperar no seu desenvolvimento a todos os níveis, ou seja, a participação permite que os indivíduos se envolvam no processo de tomada de decisões na sociedade. No entanto, importa que essa mesma participação seja responsável e, assim, é necessário que se desenvolvam, desde cedo, “as competências em matéria de participação” tendo em consideração que “[o]s indivíduos aprendem a participar participando” (O’Shea, 2003, p. 20).

Desta forma, torna-se necessário que se apele à participação das crianças, ao seu diálogo no processo de tomada de decisão e ao desenvolvimento da sua capacidade de argumentação e do seu sentido crítico, o que requer uma reflexão por parte do educador sobre a forma como irá organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem no sentido de ir ao encontro desses objetivos.

Mas, e uma vez que temos vindo a enfatizar a participação das crianças, importa esclarecer o que entendemos por participação, aspeto que aprofundaremos no ponto seguinte.

1.2 Noção de participação

Segundo Freire (2011), o conceito de participação infantil começa a ganhar visibilidade “a partir do momento em que a infância se consagra como um grupo social a quem são reconhecidos direitos e que convertem a criança num ator social” (p. 17). De acordo com a autora, baseada em Le Gal (2006), os debates do início do século XX detêm na base a ideia de que a criança é um ser com direitos e com capacidade de participar ativamente nos assuntos que lhe digam respeito.

De facto, Perrenoud (2000) refere que a participação é um “*direito do ser humano*” e que participar “é uma forma de educação para a cidadania, pela prática” (p. 106). Também nesta linha de pensamento encontramos O’Shea (2003) que menciona que a participação

“constitui um dos direitos pessoais básicos” e que “é um elemento fundamental na estabilidade democrática, envolvendo os indivíduos nos processos públicos de tomada de decisões” (p. 20). Deste modo, o principal objetivo da participação é, segundo a autora, *“garantir que cada indivíduo possa ocupar o seu lugar na sociedade e contribuir para a desenvolver seja a que nível for”*⁵ (O’Shea, 2003, p. 20).

Importa que esta participação comece desde cedo uma vez que, e como já referimos, a criança possui capacidades para levar a cabo tal participação na tomada de decisão relacionada com assuntos do seu interesse. Assim, o jardim-de-infância (JI) “pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Fernandes (2005) acrescenta ainda que “[a]s opiniões e interesses da criança devem ser sempre considerados cuidadosamente e tal deve reflectir-se necessariamente na forma como as instituições tratam e respeitam a criança” (p. 38).

Com efeito, podemos depreender que a participação é um direito consagrado não só ao adulto mas também à criança e que esta “deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões” (Freire, 2011, p. 18)

No entanto, a ênfase dada à educação nem sempre visou características como a promoção da participação das crianças no processo de tomada de decisões, conforme aprofundaremos no ponto seguinte.

1.3 Pedagogias transmissivas *versus* Pedagogias participativas

Como referimos anteriormente, a ênfase dada à educação nem sempre visou características como a participação democrática. Tal como mencionam Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) sustentando-se noutras obras de Oliveira-Formosinho (1998, 2004, 2007), existem “dois modos essenciais de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação”.

⁵ Sublinhado da autora.

Efetivamente, o conceito de ensinar nem sempre assumiu a visão hoje assumida por muitos autores e educadores, tendo estado durante muito tempo associado à transmissão de conhecimentos, ou seja, a uma pedagogia de natureza transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009; Roldão, 2009).

Segundo a pedagogia transmissiva, o educador/professor é o único detentor do saber e é visto como um mero transmissor daquilo que a ele já lhe foi transmitido, ou seja, a sua única função é a de transmitir os saberes indispensáveis para que alguém seja educado e culto, sendo estes saberes considerados como o património transmitido de geração em geração. Por este motivo, e como sustentam Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), nesta perspetiva o professor é “o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (p. 6). Ainda nesta linha de pensamento, também Neves e Damiani (2006), que retomam Darsie (1999), mencionam que, segundo esta perspetiva transmissiva, o processo de ensino e de aprendizagem é centrado unicamente no professor, sendo o aluno um recipiente vazio onde é necessário “depositar” conhecimentos.

Contudo, e conforme faz notar Roldão (2008), “o entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil” uma vez que nos situamos “num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global” (p. 172).

Assim, começa-se a dar ênfase às pedagogias que realçam a participação das crianças, pedagogias essas que “produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo de ensino [e de] aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor”, sendo estes ofícios reedificados com base na reconceptualização do aluno e do professor como detentor de trabalho e colaboração (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 7).

Deste modo, uma pedagogia participativa detém na sua base a ideia de que a criança é um sujeito ativo e que esta deve usufruir de diversas experiências, envolvendo-se no seu processo de aprendizagem e, através do significado que atribui às experiências, construir as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). Na mesma perspetiva situa-se Lansdown (2005, citado por Freire, 2011), que afirma que a participação infantil se constitui como “um direito substantivo, mediante o qual a criança desempenha o papel de protagonista na sua própria vida” e consiste na “melhor maneira da

criança expressar o seu ponto de vista e a sua opinião acerca de determinados temas, projectos e acções em que o seu interesse pessoal está directamente implicado” (p. 19).

Assim, como nos é possível depreender, o processo de ensino deixa de ser centrado unicamente no professor, ou no educador, para passar a ser centrado nas crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). Deste modo, a criança torna-se o principal foco de atenção, “constituindo a sua própria experiência o ponto de partida da aprendizagem”, tal como afirma O’Shea (2003, p. 16).

Também Roldão (2009) realça que ensinar é mais do que transmitir informação e afirma que “[f]azer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (p. 47). Por outras palavras, a criança participa ativamente no seu processo de aprendizagem quando se sente motivada e detém um verdadeiro interesse no assunto.

Inerente a este aspeto está patente a ideia de que é essencial que os educadores propiciem às crianças possibilidades para participarem na resolução de problemas, assim como no processo de tomada de decisões, quer ao nível das suas aprendizagens quer ao nível dos projetos que pretendem desenvolver (Tomaz, 2007) e, tal como já foi aqui referido, aprende-se a participar participando (O’Shea, 2003; Tomaz, 2007). Com efeito, se é objetivo desenvolver competências de participação ativa nas crianças é fundamental que se criem as condições necessárias que possibilitem envolvê-las no processo de tomada de decisões.

Efetivamente, o direito a uma educação promotora da participação está claramente expresso na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada a 20 de novembro de 1989 pelas Nações Unidas, nomeadamente nos artigos 12º e 13º, os quais passamos a citar:

Artigo 12: “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

Artigo 13: “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem

considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (UNICEF, 1990, pp. 10-11).

A CDC é um instrumento legal de elevada importância devido não só ao seu carácter universal mas também pelo facto de ter sido ratificado por 192 Estados do mundo (UNICEF⁶, s.d.). O facto de se ratificar uma convenção implica a existência de um vínculo jurídico, isto é, os estados que a ratificaram têm de criar condições necessárias para o que está preceituado na referida convenção seja realizado (*op. cit.*).

É neste sentido que é dever do educador conhecer a CDC e responsabilizar-se por a ter em atenção no processo de tomada de decisões relativamente à maneira como vai organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem.

Com efeito, a participação é um dos vários objetivos da educação para a cidadania democrática, educação essa que assenta num “conjunto de práticas e actividades [...], que procura ajudar os alunos, os jovens e os adultos a participar de forma activa e responsável nos processos de tomada de decisões das respectivas comunidades” (O’Shea, 2003, p. 11).

Importa, por estes motivos, que o educador aposte numa pedagogia participativa e, assim, desenvolva ações que permitam criar as condições essenciais à aprendizagem das crianças, tornando-se estas o principal centro de atenção. O’Shea (2003), seguindo esta linha de pensamento, acrescenta ainda que a “abordagem centrada no educando ***considera os esforços de compreensão deste como o cerne do processo de aprendizagem***. O indivíduo torna-se, assim, o principal centro de atenção (...)”⁷ (p. 16).

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), para a concretização de uma pedagogia participativa é necessária a organização de três elementos fundamentais que regulam a qualidade do quotidiano e edificam a organização do trabalho no JI: o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações e relações pedagógicas. Ou seja, uma pedagogia participativa prende-se, na sua essência, com a criação de espaços e tempos pedagógicos onde as interações e as relações pedagógicas apoiam atividades e projetos que valorizam a experiência, os conhecimentos e as culturas de todas as crianças paralelamente com os saberes e as culturas do adulto (*op. cit.*). Também por estes motivos

⁶ <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>)

⁷ Sublinhado da autora.

consideramos pertinente a implementação de estratégias como as que sustentam o nosso projeto de intervenção e de investigação.

Deste modo, aprofundaremos no ponto seguinte as questões relacionadas com a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem tendo por base as pedagogias participativas, com enfoque nos três elementos essenciais expostos por Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009).

1.4 O papel do educador na Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem

A pedagogia participativa assume-se perante vários modelos pedagógicos, que se sustentam nas teorias construtivistas, onde o ensino é compreendido, nas palavras de Coll *et. al.* (2001), “como um processo conjunto, compartilhado, em que o aluno, graças à ajuda recebida do professor, pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em muitas outras questões” (p. 22).

Ou seja, segunda esta perspetiva, o professor, e aqui consideramos também o educador, auxilia as crianças no processo de ensino e aprendizagem com vista à sua progressiva evolução como ser autónomo e competente.

Assim, e tal como referimos anteriormente, a tomada de decisões ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem é inerente ao papel do educador. Neste sentido, importa referir que a questão da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe duas dimensões interligadas, uma mais centrada na organização e gestão de estratégias de ensino inerentes às áreas de conteúdo e outra dimensão mais ligada à gestão e organização da sala, sobre a qual se debruça o nosso projeto de intervenção e investigação. Com efeito, para que o educador seja capaz de fazer esta organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem é necessário que possua um saber específico da sua profissão, característica necessária qualquer que seja a profissão (Roldão, 2008).

É neste sentido que Sá-Chaves (2007) menciona que a “dimensão fulcral do conhecimento profissional dos docentes consiste naquilo que Shulman designa por

conhecimento pedagógico de conteúdo” (p. 96). Isto é, a “especial capacidade reflexiva para tornar cada conteúdo compreensível” (*idem*). No entanto, não é possível tornar um conteúdo compreensível se não se conhecer esse mesmo conteúdo, pelo que a dimensão anteriormente referida pressupõe a dimensão do “*conhecimento de conteúdo* seja qual for a sua natureza, área científica e/ou nível de complexidade” (*idem*). Subjacente a esta dimensão está também o que Shulman designa por conhecimento pedagógico geral, ou seja, os conhecimentos transversais às diversas áreas como, por exemplo, estratégias gerais de avaliação, de planificação e ainda estratégias de organização e gestão da sala (*op. cit.*). Tendo em conta que a temática do nosso projeto diz respeito a um instrumento de trabalho e de regulação da sala, consideramos importante destacar este tipo de conhecimento profissional, uma vez que é nele que a temática do nosso projeto se insere.

Shulman sustenta ainda que não chega que o professor, e neste caso considere-se também o educador, tenha conhecimento unicamente acerca dos conteúdos da sua disciplina, mas sim acerca de “outras áreas disciplinares e que, além disso, deve conhecer especificadamente programas e outros materiais que se constituem como *ferramentas de trabalho*, dimensão esta que designa como *conhecimento do curriculum*” (Sá-Chaves, 2007, pp. 96-97), ou as OCEPE se pensarmos no pré-escolar em contexto nacional.

Essencial ao conhecimento profissional dos docentes encontra-se ainda o *conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais*, ao que Shulman atribui “um papel estruturante e legitimador da acção” (*ibidem*, p. 97) e ainda o *conhecimento do aprendiz e das suas características* e o *conhecimento dos contextos*, uma vez que é função do professor, e do educador, proporcionar uma aprendizagem significativa a cada um dos alunos, tendo em conta o sucesso educativo de todos (*op. cit.*).

Como podemos perceber, torna-se assim necessário que o educador mobilize o seu conhecimento profissional de modo a organizar e gerir eficazmente o processo de ensino e de aprendizagem.

Em seguida, iremos apenas fazer uma contextualização da organização e da gestão do processo de ensino e de aprendizagem tendo em consideração as pedagogias participativas, essencialmente no que concerne à organização e gestão da sala, uma vez que, além de ser uma dimensão inerente à ação do educador e que reflete as suas intenções educativas, é onde se insere o nosso projeto de intervenção e de investigação. Importa, assim, clarificar este conceito que, conforme refere Santos (2007), se prende com as ações

desenvolvidas pelos docentes de modo a criar as condições apropriadas ao ensino e à aprendizagem que, por sua vez, se pretende que seja significativa. Embora o autor se esteja a referir ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, consideramos que esta definição se enquadra perfeitamente em contextos de educação de infância. Também as OCEPE reforçam esta ideia afirmando que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

Para esta contextualização iremos ter em conta os três elementos fundamentais sugeridos por Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009): o espaço educativo, o tempo educativo e as relações e interações.

1.4.1 Espaço educativo

No que se refere ao espaço educativo importa que este seja equipado e planeado em função da aprendizagem, de modo a permitir que esta seja efetuada, sendo também um espaço de bem-estar e alegria, onde as crianças se sintam acolhidas e seguras (Hohmann & Weikart, 1997; Bassedas, Huguet & Solé, 1999; Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa 2009).

De acordo com Hohmann e Weikart (1997), importa que o espaço esteja organizado em diversas áreas de interesses, uma vez que as crianças manifestam interesses distintos umas das outras, identificando-se mais com determinadas áreas que outras, pelo que se torna necessário que uma sala de JI vá ao encontro dos gostos e necessidades de todas as crianças. Nesta linha de pensamento, podemos compreender que as áreas são fundamentais uma vez que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 165). Importa ainda que estas áreas estejam munidas de variados recursos que permitam a estimulação da criatividade das crianças assim como das suas capacidades de exploração e transformação (*op. cit.*).

Com efeito, é fundamental que na sala se cria um clima social constituído por áreas de trabalho, onde os recursos e instrumentos pedagógicos que auxiliam a organização estão expostos, a fim de facultarem às crianças a sua utilização livre e autónoma (Serralha, 2009).

É também através da organização do espaço que o educador expressa as suas intenções educativas e da dinâmica do grupo, “sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Com efeito, é fundamental que o educador reflita permanentemente sobre a funcionalidade e a apropriação do espaço assim como as potencialidades educativas dos recursos disponibilizados pois essa reflexão permite que a organização do espaço vá sendo adequada às necessidades e aos interesses das crianças (*op. cit.*).

Ainda tendo em consideração as OCEPE (1997), é também essencial que as crianças percebam como é que o espaço se encontra organizado e quais as possibilidades de o utilizar, participando ainda na sua organização e nas decisões acerca das alterações a efetuar.

1.4.2 Tempo educativo

Conforme referem Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), também é necessário que o tempo educativo seja organizado em prol do bem-estar e das aprendizagens das crianças, respeitando os seus ritmos.

No II importa que haja uma rotina diária, uma vez que as referências temporais proporcionam segurança às crianças e servem como alicerce para a perceção do tempo (Hohmann & Weikart, 1997; Ministério da Educação, 1997). É essencial que essa mesma rotina seja conhecida e decidida pelas crianças conjuntamente com o educador, pois assim estas “sabem o que podem fazer nos vários momentos e [conseguem] prever a sua sucessão, tendo liberdade de propôr modificações” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Sublinha-se aqui o caráter flexível que as rotinas podem assumir, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Isto significa que a rotina diária é uma forma de proporcionar um ambiente seguro e significativo para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e também social.

Importa ainda que o tempo educativo englobe diferentes tipos de atividades e ritmos, de forma ponderada, permitindo que haja tempos individuais, de pequenos grupos e de

grande grupo, possibilitando, assim, oportunidades variadas de aprendizagem nas mais diversas áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997).

1.4.3 Relações e interações

Conforme sublinham Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), as relações e as interações são “a concretização de uma pedagogia participativa” (p. 9). Com efeito, e na perspectiva de Hohmann e Weikart (1997), as experiências que a criança tem com as pessoas que para ela são significativas influenciam a forma como a criança se vê a si própria e, naturalmente, a forma como interage com as pessoas em diversas situações. Assim, torna-se fundamental a existência de um clima de apoio, sendo importante que o educador desenvolva interações positivas com as crianças de forma a que estas possam trabalhar e brincar sem receio, desenvolvendo ativamente as aprendizagens (*op. cit.*).

A família é outro ponto essencial das pedagogias participativas, uma vez que paralelamente com o JI são os dois principais contextos sociais que cooperam para a educação da criança, sendo, por isso, necessário que exista uma relação entre estes dois sistemas (Ministério da Educação, 1997).

Por todos estes motivos, consideramos que se torna fundamental que o educador promova diversas estratégias de organização e de gestão da sala, entre as quais se encontra o Diário de Grupo e o Conselho de Grupo, que possibilitem dar resposta a todas as crianças, proporcionando o seu envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem e também a sua participação ativa, ajudando-as no seu desenvolvimento. Este panorama aponta para a necessidade do educador ser um profissional crítico e reflexivo possuindo ao mesmo tempo uma atitude investigativa, conforme abordaremos no ponto seguinte.

1.5 O Educador Reflexivo e Investigador

Como já referimos anteriormente, o carácter complexo e interativo da aprendizagem e o facto de cada criança ter as suas necessidades e características próprias implica que o educador adote uma postura quer reflexiva quer investigativa.

Se, por um lado, o educador para atender às necessidades de todas as crianças necessita de investigar diversas estratégias de ensino e refletir sobre os efeitos dessas mesmas estratégias, isto é, se atingiram os objetivos pretendidos ou não, o que é possível melhorar, entre outros aspetos, tendo sempre em consideração a tomada das opções mais concordantes com as necessidades de todas as crianças, por outro lado, importa que o educador analise e reflita sobre as suas práticas de modo a consciencializar-se das possíveis falhas e lacunas cometidas e, em seguida, investigar novas estratégias para, consequentemente, melhorar as suas práticas e manter os seus conhecimentos atualizados. Além deste aspeto, a reflexão permite que o profissional seja capaz de “enfrentar e procurar soluções para os problemas que as situações educativas colocam” (Sá-Chaves, 2007, p. 74).

De acordo com Alarcão (1996, p. 175), sustentada em Dewey (1933), o conceito de reflexão está ligado a “uma forma especializada de pensar”, isto é, prende-se com a capacidade de conferir sentido às nossas ações. Ainda considerando Alarcão (1996), a reflexão sobre as interações que se estabelecem quer entre o conhecimento e a sua aquisição pela criança, quer entre o educador e a criança, permite que os profissionais de educação tenham um papel ativo na educação.

Alarcão (1996), considerando o ponto de vista de Schön (1983), refere ainda duas formas de reflexão: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, como formas de desenvolvimento profissional. Deste modo, considera-se que os profissionais refletem na ação quando o fazem no decurso da própria ação, sem a interromper, mas com o distanciamento suficiente que lhes permita reestruturar a ação. Por sua vez, a reflexão sobre a ação consiste numa reflexão *a posteriori*, reconstruindo mentalmente a ação com o intuito de a analisar (*op. cit.*).

Ainda nesta linha de pensamento, também Roldão (2009) refere a importância da reflexão afirmando que

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a

diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p. 49).

Deste modo, sublinhamos a importância da reflexão no sentido em que essa reflexão leva o profissional de educação a encontrar soluções para os problemas com que se depara e a analisar as suas práticas, a tentar compreender-se melhor enquanto profissional e a refletir sobre o que pode ser melhorado, tendo sempre como foco as crianças, a sua aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento.

É neste sentido que Kramer (2002) refere que “os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação” (citado por Roca, 2006, p. 133).

Inerente a uma prática reflexiva está também a capacidade de investigação que, segundo Alarcão (2001), “assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão” (p. 29). Conforme refere a autora mencionada, ser um profissional investigador é, por um lado, adotar “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” e, por outro lado, ter a capacidade de se “organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 25).

Em suma, adotar uma prática reflexiva e investigativa contribui não só para que o profissional melhore as suas práticas em prol dos seus alunos mas também para o seu desenvolvimento profissional, tornando-o mais responsável e mais consciente das suas ações. Ou seja, a atividade profissional do educador é marcada por um processo refletido que define a intencionalidade educativa. A adoção destas práticas está também associada ao perfil do educador, conforme desenvolveremos no ponto seguinte.

1.6 O Perfil Profissional do Educador de Infância

A educação pré-escolar tem assumido, gradualmente ao longo dos últimos anos, uma importância evidente no sistema educativo português e é hoje reconhecida como a primeira etapa da educação básica, sendo para isso essencial que se criem as condições adequadas à aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997; Rodrigues & Costa, 2006).

Deste modo, é acentuada a importância de uma pedagogia estruturada no sentido de organizar o processo educativo de forma intencional e sistemática, “exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Continuando a análise das OCEPE, uma vez que estas se constituem como uma referência para a ação do educador, a intencionalidade do processo educativo que exprime a intervenção do educador passa por diversas fases interligadas e sucessivas, o que pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, pontos que aprofundaremos de seguida, sempre referenciando o exposto nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). É de notar que estas fases se relacionam com as mencionadas por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) ao abordar as fases da investigação-ação: planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar. Entende-se, assim, que importa que o educador esteja em constante intervenção e inovação de modo a lidar “com os desafios e problemas da prática e [a adotar] as inovações de forma refletida” (Altrichter et al., 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Deste modo, cabe ao educador observar o grupo em geral e cada criança em particular para determinar as necessidades e os interesses de cada uma, assim como as suas potencialidades, de modo a criar situações propícias ao desenvolvimento das mesmas. A observação constitui-se também como a base do planeamento e da avaliação.

Assim, o educador através do conhecimento obtido acerca do grupo e de cada criança conseguirá planejar estratégias e atividades proporcionadoras de um ambiente estimulante ao desenvolvimento e que promovam aprendizagens significativas e diversificadas. Este planeamento implica por parte do educador uma reflexão sobre as suas intenções educativas e as possibilidades de as adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar interações diversificadas e articulando-as com as várias áreas do conteúdo.

A fase seguinte, agir, pressupõe a concretização das intenções educativas, adequando-as às sugestões das crianças. Sucede-se a fase de avaliação que compreende o processo e os efeitos e implica que o educador tome consciência da sua ação, de modo a ajustar o processo educativo às carências das crianças e do grupo tendo em consideração a sua evolução. Importa que a avaliação envolva as crianças e legitime o futuro planeamento.

É importante que o conhecimento que o educador adquire da criança e da forma como esta evolui seja partilhado e comunicado aos outros adultos que têm responsabilidade

perante a criança, nomeadamente colegas, auxiliares e pais, apostando assim num trabalho em equipa.

Cabe também ao educador impulsionar a continuidade educativa e, em articulação com os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (*op. cit.*).

No que remete ao Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância nota-se uma acentuação do exposto nas OCEPE mencionando a importância do educador “concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Com efeito, e conforme Portugal (2009) deixa presente, os documentos oficiais que enquadram a ação do educador de infância deixam patente que trabalhar de forma qualitativamente superior pressupõe que o educador tenha a capacidade de responder de forma adequada à multiplicidade de experiências de infância, existentes nos diferentes contextos educativos, atendendo às condições que compreendem e caracterizam a vida da criança. Estes aspetos implicam a assunção de uma dimensão ecológica nas práticas educativas, o que se traduz em “atenção, respeito e aceitação da diversidade de circunstâncias de vida, personalização do currículo, aceitação de outros pontos de referência” (Portugal, 2009, p. 11). Ou seja, importa que o educador selecione os objetivos e as formas de intervir atendendo à cultura e ao ambiente familiar das crianças, que adquira uma atitude de questionamento perante as suas práticas e que problematize a sua cultura considerando “valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas” (*idem*). Deste modo, e como salientam Oliveira-Formosinho, Bertram e Pascal (2009), importa que na base das interações entre o adulto e as crianças esteja presente a sensibilidade, a autonomia e a estimulação de modo a fomentar “o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais” (p. 11).

Trabalhar de forma qualitativamente superior pressupõe também que o educador tenha um conhecimento profundo das várias áreas de conteúdo e que adote quer documentação quer estratégias de avaliação que sustentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino e de aprendizagem (Portugal, 2009). Deste modo, assume-se como fundamental no desenvolvimento de práticas de alta qualidade o uso de instrumentos de documentação e de avaliação, no

sentido em que estes permitem “dar conta das especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos, sem deixar de responder ao carácter mais genérico das orientações oficiais e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa (Portugal, 2009, p. 11).

Em suma, o papel que o educador desempenha é dotado de uma grande importância e é fundamental para a promoção do desenvolvimento das crianças, atendendo à diversidade de experiências de infância.

Síntese

A sociedade tem sofrido grandes transformações, o que se traduz em novos desafios para os cidadãos, designadamente ao nível da sua participação responsável e sustentada na tomada de decisões. Com efeito, é atribuído à educação o papel de formar os cidadãos permitindo que estes adquiram competências fundamentais que lhes permitam exercer a sua cidadania em pleno. Torna-se assim imperativo que os educadores elejam estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam desenvolver as competências referidas, aspeto que será objeto de aprofundamento no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O Diário de Grupo enquanto estratégia de promoção da participação democrática

Introdução

Como vimos no capítulo anterior, nos últimos tempos as pedagogias de natureza participativa assumiram uma importância acrescida devido à crescente atenção dada à educação de infância e ao papel da criança. De facto, atualmente já são vários os modelos pedagógicos existentes que se baseiam numa pedagogia participativa, sendo o Modelo Pedagógico do MEM um deles. Assim, num primeiro ponto deste capítulo abordaremos o MEM, uma vez que os seus princípios filosóficos e pedagógicos se constituem como um dos referenciais que sustenta a estratégia aprofundada neste trabalho.

Em seguida, centraremos a nossa atenção no Diário de Grupo enquanto estratégia de organização do processo de ensino e de aprendizagem, e consequentemente da sala, impulsionadora do envolvimento e da participação ativa das crianças no processo de tomada de decisões e na construção das suas próprias aprendizagens.

2.1 Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Antes de passarmos a uma abordagem sobre o Modelo Pedagógico do MEM, importa clarificar o conceito de modelo pedagógico. Deste modo, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), pode entender-se modelo pedagógico como sendo o “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p. 34).

Para este trabalho pensamos ser pertinente aprofundar o nosso conhecimento acerca do MEM, uma vez que a estratégia do nosso projeto de intervenção e de investigação está diretamente ligada a este modelo pedagógico. No entanto, existem diversos modelos pedagógicos segundo os quais os educadores/professores podem reger a sua prática.

O MEM, modelo pedagógico fundado em Portugal no ano de 1966, traduz-se numa associação de profissionais de educação que compreendem a profissão de educar “como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 1998, p. 78). Este modelo pedagógico, como faz notar Folque (1999), é respeitante a todos os níveis de educação. Contudo, como este trabalho é referente à educação pré-escolar iremos centrar-nos essencialmente nos aspetos ligados a este nível de ensino.

Para os profissionais do MEM, o JI afirma-se como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p. 127). Por outras palavras, é no JI que as crianças iniciam a sua vida democrática, através da cooperação e da solidariedade, valores importantes no âmbito deste movimento.

Nesta linha de pensamento, e tal como refere Niza (2007), é através de um sistema de organização cooperada que é possível a partilha e a negociação progressiva e direta das decisões sobre as atividades, as responsabilidades e a sua regulação, os meios e os tempos, assim como o processamento do treino democrático. Vieira (2004) refere, citando Niza (1987, 1991, 1996), que o sistema de organização cooperada, numa sala MEM, se realiza através do exercício diário da participação das crianças e dos adultos na planificação e na avaliação do trabalho formativo e constitui o aspeto fulcral da vivência em democracia, fazendo-se uso de vários instrumentos de organização cooperada que possibilitam essa mesma participação, como é o caso do Diário de Grupo, tal como aprofundaremos mais à frente.

Desta forma, o MEM visa que todos os profissionais de educação associados a este movimento desenvolvam práticas ativas de trabalho pedagógico e que fomentem a participação democrática das crianças na gestão do seu próprio processo de aprendizagem.

Em suma, o MEM consiste num conjunto de princípios que se operacionalizam em metodologias ativas, promovendo, assim, o desenvolvimento moral e cívico das crianças e a sua participação democrática (Vieira, 2004; Garcia, 2010), fazendo uso dos diversos instrumentos de organização para tal.

2.2 Novos instrumentos e métodos de trabalho

O Diário de Grupo, enquanto instrumento de pilotagem do MEM, evoluiu do Jornal de Parede de Freinet.

Para Freinet a escola tradicional vigente no início do século XX revelava-se “antidemocrática e agente de alienação, representando uma ameaça para o equilíbrio físico, psíquico e moral do indivíduo” (Nunes, 1989/90, citado por Garcia, 2010, pp. 6-7). Freinet e Salengros (1977), referindo-se à escola daquela altura, afirmavam que esta

“continua com os antigos métodos sem se dar conta de que já ninguém precisa deles” e que esta, por sua vez, “tem de se modernizar” (p. 13).

Opondo-se a esta perspectiva, Freinet introduziu novos métodos de ensino e novos instrumentos de trabalho, cujo intuito se fundava na formação de indivíduos cientes do seu papel de cidadãos no combate por uma nova sociedade (Garcia, 2010). Segundo Freinet e Salengros (1977, p. 18) impunha-se como fundamental “fornecer referências, técnicas de trabalho, princípios, que lhe permitirão [a cada indivíduo] apropriar-se, em melhores condições, da cultura que terá que enfrentar”. Ou seja, apresentava-se como imprescindível preparar os indivíduos para a vida em sociedade.

Deste modo, Freinet defendia que a escola deveria ser promotora do desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criatividade nas crianças, constituindo-se assim a sua pedagogia numa pedagogia social (Garcia, 2010).

Para tal, Freinet propôs novos instrumentos de trabalho, entre os quais o atualmente conhecido Diário de Grupo e o Conselho de Grupo. Também o Conselho de Grupo evoluiu da Assembleia de Turma proposta por Freinet. Esta Assembleia consentia “a cada um apresentar as suas propostas, dar o seu ponto de vista nas discussões e ouvir o dos outros, organizar o trabalho, propor actividades e resolver problemas” (Garcia, 2010, p. 7). Deste modo, as crianças participavam ativamente na vida escolar, estabelecendo as suas próprias normas e preparando-se para a vida futura.

Consideramos que se torna assim importante compreender em que consiste o Diário de Grupo e o Conselho de Grupo, estratégias interrelacionados, pelo que retomaremos estes assuntos nos pontos seguintes, aprofundando-os.

2.3 Diário de Grupo

O Diário de Grupo é, de acordo com as palavras de Grave-Resendes e Soares (2002), um instrumento de “registo semanal por onde passa a vida do grupo e que em Conselho de Cooperação serve de suporte à negociação e à regulação da vida da turma” (p. 130). Vieira (2004) acrescenta que este instrumento permite “a consciencialização de situações de interacção social diversificada entre crianças e destas com os adultos” (p. 2).

Deste modo, e considerando vários autores (Niza, 1991; Vieira, 2004; Serralha, 2009; Garcia, 2010), o Diário de Grupo é um instrumento de apoio e estímulo ao desenvolvimento sociomoral e de planeamento e avaliação do trabalho educativo. Isto é, o Diário de Grupo possibilita a iniciação à vida democrática uma vez que ajuda as crianças a arquitetarem a forma de organização do trabalho na sala e o sentido social dos projetos e atividades e apoia a regulação da convivência (Niza, 1991, citado por Vieira, 2004).

Nesta linha de pensamento, também Garcia (2010) ressalva que o Diário de Grupo permite a implementação do “princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” assim como assegura “o controlo da execução das actividades e dos projectos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (pp. 6-7).

Embora não seja este o foco do nosso trabalho, Garcia (2010) salienta ainda que o Diário de Grupo contém uma dimensão curricular concernente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita uma vez que ao escreverem no Diário de Grupo as crianças estão a “ampliar as suas experiências de leitura e de escrita, dando à escrita um verdadeiro sentido social” (p. 7). Referenciando Niza (1991), a autora sublinha que este instrumento de pilotagem tem ainda uma vertente de “catalisador emocional” pois, quando as crianças escrevem acerca dos seus problemas e conflitos, aprendem a conter a sua impulsividade, a racionalizar as suas emoções através da escrita, evitando, assim, agir de maneira emotiva (p. 8). Ou seja, Niza (1991) ilustra a importância do Diário de Grupo enquanto instrumento promotor de atitudes e valores como a reflexão e o ser racional.

O Diário de Grupo é um quadro com dimensões de aproximadamente 60 x 90 cm e que se encontra dividido em quatro colunas, sob os títulos *Gostei*, *Não Gostei*, *Fizemos* e *Queremos Fazer*, conforme se pode ver na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo da estrutura do Diário de Grupo

Gostei	Não Gostei	Fizemos	Queremos Fazer

As duas primeiras colunas recolhem os juízos positivos e negativos sobre as interações e as ocorrências mais significativas ao longo da semana. A terceira coluna destina-se ao registo das produções e descobertas também consideradas mais significativas e a quarta coluna acolhe as propostas e as sugestões de novos projetos, o que permite a planificação de atividades educativas futuras. Tanto os alunos como o educador/professor são livres de escrever em qualquer uma destas colunas ao longo da semana, debatendo-se as ocorrências registadas à sexta-feira, no Conselho de Grupo, conforme explicaremos mais à frente (Vieira, 2004; Niza, 2007; Garcia, 2010).

Desta forma, os comportamentos considerados como negativos serão o ponto de partida para a construção de regras de vida e de funcionamento do grupo. Ou seja, as regras que regulam a vida e o trabalho das crianças arquitetam-se no interior do grupo, em Conselho de Grupo, a partir das ocorrências assinaladas no Diário de Grupo, uma vez que a reflexão sobre essas mesmas ocorrências irá servir como mote para a construção das regras de socialização (Serralha, 1999, citado por Serralha, 2009). Na mesma linha de pensamento, Delval (1996) realça que “a construção de normas morais se faz na convivência com os outros e na reflexão sobre essa convivência” (citado por Serralha, 2009, p. 29).

De facto, é notório o investimento que este modelo faz na dimensão social, com o intuito de facultar diversas oportunidades para que todos aprendam mais e de modo significativo. Pode mesmo referir-se, de acordo com as palavras de Serralha (2009, p. 30), que “é neste contexto cooperado e autossustentado da aprendizagem humana que, por meio dessa relação continuada entre uns e outros, se vão, aos poucos, tecendo os laços sociais que ligam os membros do grupo pela vida e o trabalho em comum”.

Efetivamente, o Diário de Grupo e paralelamente o Conselho de Grupo proporcionam “a todos a oportunidade de se tornarem cidadãos competentes” (*ibidem*, p. 32), preparando as crianças para a vida social adulta e possibilitando-lhes o exercício continuado da participação democrática. Por outras palavras, o contexto pedagógico constitui-se num lugar privilegiado quer para a aprendizagem das competências sociais quer dos valores democráticos (Serralha, 2009). É através das vivências diárias que as crianças aprendem a ser cidadãos responsáveis e democraticamente ativos (*op. cit.*).

Nas palavras de Garcia (2010), que vão ao encontro do anteriormente referido, neste modelo pedagógico MEM

o desenvolvimento social e moral de uma criança é estimulado com a criação de um contexto, de um instrumento de registo (Diário de Turma) e de uma estrutura (Conselho de Cooperação Educativa) num tempo semanal para fazer a regulação da vida e do trabalho na turma (p. 8).

Deste modo, consideramos que o Diário de Grupo é um instrumento com inúmeras potencialidades, uma vez que permite não só a promoção de atitudes e valores como a autonomia e a reflexão mas também, e aqui enfatizamos este aspeto por ser o foco do nosso trabalho, a participação e a iniciação à vida democrática, já que apoia a regulação da convivência, permitindo que todos (crianças e educador) tenham voz dentro da sala.

2.4 Conselho de Grupo

O conteúdo do Diário de Grupo é analisado e discutido semanalmente e em grupo, num momento de reunião coletiva designado “Conselho de Balanço Semanal” (Niza, 1991, citado por Vieira, 2004), também designado por Conselho de Grupo.

Trata-se, fundamentalmente, de um sistema organizativo da vida escolar, onde semanalmente todo o grupo se reúne para gerir, em conjunto, tudo o que diz respeito à comunidade, isto é, as aprendizagens e as relações sociais que sucedem quer da sua construção coletiva quer da vida em comum (Serralha, 2009).

Vieira (2004) indica que os registos presentes no diário são debatidos e refletidos pelas crianças e pelos adultos, sendo que “as crianças envolvidas nas situações de conflito interpessoal assinaladas no diário, são convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua actuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas” (p. 10).

Na mesma perspetiva encontra-se Serralha (2009) que releva que é essa atitude reflexiva que permite que as crianças se transformem “em seres racionais” (p. 29). Isto é, o Conselho de Grupo possibilita que as crianças entendam as suas atitudes, tornando-as assim moralmente responsáveis (*op. cit.*).

De facto, a discussão racional das condutas sociais que causaram incómodo no interior do grupo e ainda “a negociação equitativa que conduz os alunos a uma tomada de decisão que seja do agrado de todos, culmina pondo em evidência a função *instituinte das regras de vida*”, facultando às crianças o entendimento das relações que se estabelecem na sociedade (Serralha, 2009, p. 43).

Nas palavras de Serralha (2009), o Conselho de Grupo traduz-se numa estrutura ativa de cidadania, onde o diálogo e o discurso se estabelecem como instrumentos claros da formação ética das crianças.

Sinteticamente, o Conselho transpõe toda a vida do grupo, no sentido em que “ele é ponto de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem dos alunos e de regulação tanto dessa caminhada em colectivo como das interações que aí se estabelecem” (Serralha, 2009, p. 46).

Deste modo, e em jeito de conclusão, consideramos que tanto o Diário de Grupo como o Conselho de Grupo são duas estratégias que possibilitam o desenvolvimento

sociomoral das crianças, o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e ainda a sua iniciação à vida democrática através da participação ativa no processo de tomada de decisões e na resolução de problemas.

Síntese

Como podemos perceber ao longo destes capítulos, o enfoque dado à participação exige que o educador adote um conjunto de decisões curriculares estratégicas que permitam às crianças iniciar a sua vida democrática através da participação ativa no processo de tomada de decisões e na resolução de problemas. Estas decisões curriculares podem ser concretizadas através de um vasto leque de estratégias, entre as quais destacamos o Diário de Grupo e, paralelamente, o Conselho de Grupo. Evidenciamos estas estratégias, intimamente relacionadas, por considerarmos que ambas permitem que os alunos se tornem participantes ativos no processo de tomada de decisões, na resolução de problemas e ainda no seu próprio processo de aprendizagem de modo significativo, correspondendo assim aos desafios colocados pelas mudanças sociais já referidas.

PARTE II

PROJETO DE INTERVENÇÃO E

INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III

Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação

Introdução

Após expormos, nos dois capítulos precedentes, o enquadramento teórico de suporte ao nosso projeto de intervenção e de investigação, apresentamos neste capítulo, de forma fundamentada, as opções metodológicas adotadas no mesmo, com o intuito de ir ao encontro dos objetivos por nós definidos.

Deste modo, começamos por justificar as opções metodológicas adotadas no nosso projeto, identificando e justificando os instrumentos e as técnicas de recolha de dados utilizados, seguindo-se depois a caracterização do contexto de intervenção e dos sujeitos participantes no projeto, assim como a descrição da implementação do mesmo.

3.1 Opções metodológicas, instrumentos e técnicas de recolha de dados

3.1.1 Metodologia de investigação: investigação-ação

Tendo em conta o carácter do nosso projeto de intervenção e de investigação optámos por uma metodologia com características da investigação-ação, uma vez que esta metodologia permite que os profissionais de educação reflitam sobre as suas práticas no sentido de as melhorar e construir conhecimento. Isto é, esta reflexão possibilita a aprendizagem do profissional e, deste modo, o seu desenvolvimento profissional. Também neste sentido, Latorre (2003) descreve a investigação como “una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (p.9). Ainda nesta linha de pensamento, também Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) refere que a investigação-ação pode ser entendida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”.

Desta forma, é esta a ideia subjacente ao nosso projeto, uma vez que com ele pretendemos compreender de que modo a estratégia de organização e gestão da sala Diário de Grupo contribui para promover a participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito, além de verificarmos como nós próprias promovemos essa participação e nos desenvolvemos profissionalmente.

Para Latorre (2003) a investigação-ação “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24). É com o intuito de ir ao encontro desta ideia que organizamos o nosso projeto, procurando interligar a nossa intervenção e a posterior reflexão sobre a mesma de modo a melhorar a nossa prática e a construir conhecimento profissional.

3.1.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Segundo Latorre (2003) “[l]as técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en vídeo, análisis de documentos, etc.” (p. 53).

Neste sentido, no decorrer do projeto de intervenção e de investigação, de forma a obter uma visão global do processo, utilizámos diferentes instrumentos e técnicas para a recolha de dados, tais como:

- ❖ A observação participante;
- ❖ A entrevista semiestruturada à OC;
- ❖ As vídeo-gravações dos Conselhos de Grupo e dos Trabalhos de Projeto, assim como as áudio-gravações;
- ❖ A análise documental (as notas de campo, as transcrições e os registos do Diário de Grupo);

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a técnica de observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Latorre (2003) acrescenta que esta observação deve ser participante, ou seja, importa que o investigador se implique e participe de modo a alcançar uma compreensão mais perspicaz dos fenómenos. Por outras palavras, falamos de observação participante quando o investigador se integra e participa na vida do grupo que observa (Estrela, 1994; Postic & Ketele, 2000).

Deste modo, no decorrer de todo o período de PPS A2, de 24 de setembro a 14 de dezembro de 2012 (Fases I a IV do projeto), utilizámos como técnica de recolha de dados a observação participante.

Como instrumentos metodológicos para registar os dados recolhidos através da observação participante recorremos às notas de campo (**cf. Anexo 6**), que compreendem “a) *registos detalhados, descritivos e focalizados*” e também “b) *material reflexivo*” acerca de situações que surgem no suceder da observação (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Isto é, as notas de campo englobam uma multiplicidade de informações como “las circunstancias de la acción, sus efectos, las dificultades encontradas, las interpretaciones dadas a los acontecimientos, (...), las decisiones de acción...” (Postic & Ketele, 2000, p. 58).

Deste modo, as notas de campo contemplam informações de diversa natureza recolhidas, no nosso caso, quer nos Conselhos de Grupo realizados, quer nas intervenções efetuadas e/ou observadas tendo em conta a problemática dos projetos, quer nas reuniões realizadas, entre outras, e que considerámos pertinentes para enquadrar a análise dos dados que íamos recolhendo.

As notas de campo inserem-se na análise documental assim como os registos efetuados em todas as colunas do Diário de Grupo. Segundo Latorre (2003), a análise documental é considerada uma forma de conseguir informações de factos ou acontecimentos passados.

Outro dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos foi a entrevista semiestruturada à nossa OC. De acordo com Máximo-Esteves (2008) “[a] entrevista é uma das estratégias mais usadas na investigação educacional” (p. 92) e que permite ao investigador obter informações variadas, que de outra forma não seria possível, tais como “acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento” (Latorre, 2003, pp. 70).

No nosso caso optámos pela realização da entrevista semiestruturada à nossa OC uma vez que sendo estratégias novas para nós, nos interessava perceber como é que naquele contexto as mesmas costumavam ser implementadas e a importância que a OC lhes atribuía. Com efeito, na fase I do projeto começámos por estruturar um guião (**cf. Anexo 1**) com o intuito de definir os objetivos da entrevista, assim como as questões a colocar sobre (i) o modo como a OC costumava operacionalizar o Diário de Grupo, o

Conselho de Grupo e ainda o Trabalho de Projeto e (ii) os motivos da utilização destas estratégias e os procedimentos geralmente seguidos na implementação das mesmas.

A primeira entrevista realizada ocorreu no dia 9 de outubro de 2012 na sala de atividades da OC. Posteriormente, em reunião com a Orientadora de SIE, verificámos que algumas das questões necessitavam de ser aprofundadas e, por esta razão, no dia 9 de novembro de 2012 retomámos a entrevista com o intuito de clarificar essas mesmas questões. Depois de realizada a entrevista, esta foi transcrita e devolvida à OC com vista à sua validação (**cf. Anexo 2**).

No decorrer do processo recorremos também às vídeo-gravações que pretendem ser instrumentos que contemplam informações visuais e auditivas para que, mais tarde, possam ser “analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Ou seja, as vídeo-gravações permitem-nos a reconstrução do que se passou e a auto observação, dando-nos a possibilidade de confrontarmos a forma como julgávamos que tínhamos agido com a forma como realmente agimos, permitindo-nos tomar consciência de que nem sempre há uma relação linear entre o nosso pensamento e a nossa ação e que nem sempre conseguimos estar atentos a tudo o que se passa à nossa volta no momento da intervenção por estarmos demasiado implicados na mesma.

As vídeo-gravações são ainda bastante úteis para o estudo das interações das crianças (Jorgensen, 1989; Burnaford, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) e, acrescentaríamos, para o estudo das nossas interações, enquanto educadoras, com as próprias crianças.

Como expõe Máximo-Esteves (2008), de modo a não se tornar num recurso intrusivo, a máquina de filmar deve ser utilizada regularmente na sala, estratégia que utilizámos durante o estágio. Assim, para que esta não se tornasse um recurso obstrutivo e pudesse prejudicar as interações das crianças, introduzimo-la regularmente na sala, mesmo que desligada, em diversas ocasiões.

No decorrer do nosso projeto usámos a máquina de filmar essencialmente como forma de registo dos Conselhos de Grupo e dos Trabalhos de Projeto, para mais tarde nos auxiliar na análise dos dados. No entanto, numa fase inicial e de forma a não perder dados importantes utilizámos apenas o áudio-gravador para gravar os Conselhos de Grupo mediados pela OC, na fase I, e mediados por nós, na fase II, uma vez que para recorrermos

às vídeo-gravações, e de acordo com os procedimentos éticos para a investigação, era necessário recolhermos primeiro a autorização dos Encarregados de Educação (**cf. Anexo 3**). Só depois de todos os Encarregados de Educação terem autorizado a recolha de imagens em vídeo e de lhes termos garantido o anonimato dos seus educandos, é que passámos a vídeo-gravar os Conselhos de Grupo e os Trabalhos de Projeto nas fases III e IV.

Importa ainda referir que no decorrer de todo este processo procurámos proceder, semanalmente, à análise reflexiva acerca das nossas práticas e dos dados que possuíamos com o intuito de reformular a nossa ação em tempo oportuno.

Terminada a PPS A2 procedemos ao tratamento dos dados recolhidos de forma mais sistematizada para uma posterior análise e interpretação de todos os dados, em função dos objetivos que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação.

No Quadro 2 apresentamos de forma sintetizada as fases do projeto, assim como os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados em cada uma das fases.

Quadro 2 – Tempo de implementação do projeto e instrumentos e técnicas de recolha de dados

Semanas de intervenção	Instrumentos de recolha de dados
Fase I	
24 a 28 de setembro	<ul style="list-style-type: none">– Observação participante– Notas de campo– Entrevista realizada à OC (9 de outubro de 2012)– Áudio-gravação do 1.º Conselho de Grupo realizado com as crianças (orientado pela OC)
1 a 5 de outubro	
8 a 12 de outubro	
Fase II	
15 a 19 de outubro	<ul style="list-style-type: none">– Observação participante– Notas de campo– Áudio-gravação do 2.º Conselho de Grupo realizado com as crianças
Fase III	
22 a 26 de outubro	<ul style="list-style-type: none">– Observação participante– Notas de campo– Vídeo e áudio-gravação do 3.º Conselho de Grupo realizado com as crianças– Vídeo-gravação do 4.º Conselho de Grupo realizado com as crianças
29 de outubro a 2 de novembro	
Fase IV	
5 a 9 de novembro	<ul style="list-style-type: none">– Observação participante– Notas de campo– Continuação da entrevista realizada à OC (9 de novembro de 2012)– Diários de Grupo– Vídeo e áudio-gravação do 6.º e 7.º Conselho de Grupo realizado com as crianças– Vídeo-gravação do 8.º e 9.º Conselho de Grupo realizado com as crianças– Vídeo-gravação dos Trabalhos de Projeto⁸ realizados pelas crianças:<ul style="list-style-type: none">○ Projeto Tubarão (16 a 30 de novembro de 2012)○ Projeto Truques de Magia (12 de novembro a 12 de dezembro de 2012)○ Projeto Animais selvagens: o leão e o elefante (3 a 11 de dezembro de 2012)
12 a 16 de novembro	
19 a 23 de novembro	
26 a 30 de novembro	
3 a 7 de dezembro	
10 a 14 de dezembro	

⁸ Apesar de a estratégia Trabalho de Projeto ser o foco do projeto de intervenção e de investigação da minha colega Mélanie Jorge, achamos pertinente analisar alguns dados referentes a esse mesmo projeto, uma vez que nos fornece dados pertinentes em relação ao nosso desenvolvimento profissional.

3.2 Caracterização do contexto de intervenção e do grupo

Como já referimos anteriormente, a fase I de PPS A2 decorreu entre 24 de setembro até 12 de outubro de 2012 e consistiu na observação do contexto de ação com o intuito de o conhecer para melhor o compreender e caracterizar a realidade pedagógica que, segundo Estrela (1994), consiste na “[i]dentificação estruturada de elementos pedagógicos de uma situação ou de um caso” (p. 5).

De facto, esta fase mostrou-se fulcral para conhecer e compreender parte da realidade educativa onde desenvolvemos o nosso projeto, assim como a dinâmica da sala, as rotinas existentes e ainda o grupo de crianças. Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2003) referem que a observação deve ser entendida como o “conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (p. 86), sendo que no nosso caso o foco se relacionava com os objetivos que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação.

Para a caracterização do grupo foi-nos essencial a análise dos processos individuais das crianças, facultados pela nossa OC, assim como o preenchimento do instrumento de avaliação presente no livro *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal & Laevers, 2010), nomeadamente os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, a ficha de análise e reflexão em torno do grupo e contexto e a ficha de análise e reflexão individualizada da criança. Além destes aspetos, também os diálogos informais que fomos tendo com a nossa OC se mostraram fundamentais para a caracterização do grupo.

É importante referir ainda que durante esta fase optámos por uma observação participante para que as crianças nos comesçassem a ver como um elemento pertencente ao grupo e não como um fator externo, até porque segundo Latorre (2003) a observação participante permite compreender melhor os fenómenos.

Todo este processo ajudou-nos a conhecer e a compreender melhor o contexto no geral, e cada uma das crianças em particular, auxiliando-nos, nas fases seguintes, na escolha das estratégias que considerámos mais adequadas face àquele contexto. De facto, a

observação é fundamental na medida em que, segundo as palavras de Estrela (1994), “permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 128).

O grupo com o qual trabalhámos era composto por 21 crianças, 9 do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, tendo a maioria 5 anos de idade, conforme se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição do número de crianças por género e por idade⁹

Género Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Subtotal
Feminino	0	1	8	0	9
Masculino	2	3	6	1	12
Subtotal	2	4	14	1	21

Do total de crianças, duas apresentavam Necessidades Educativas Especiais (Perturbações do Espectro do Autismo), sendo que uma delas não realizava as atividades com o restante grupo, uma vez que, face à sua problemática, estava abrangida pelo apoio pedagógico individualizado e, por este motivo, não se tornou possível a sua participação no nosso projeto de intervenção e de investigação.

Das 21 crianças apenas 8 estavam integradas neste grupo desde o ano letivo anterior e, por isso, já familiarizadas com as estratégias (Diário de Grupo e Trabalho de Projeto), com as rotinas da sala e com a própria dinâmica do JI. As restantes 13 vieram de outras instituições de Educação Pré-Escolar.

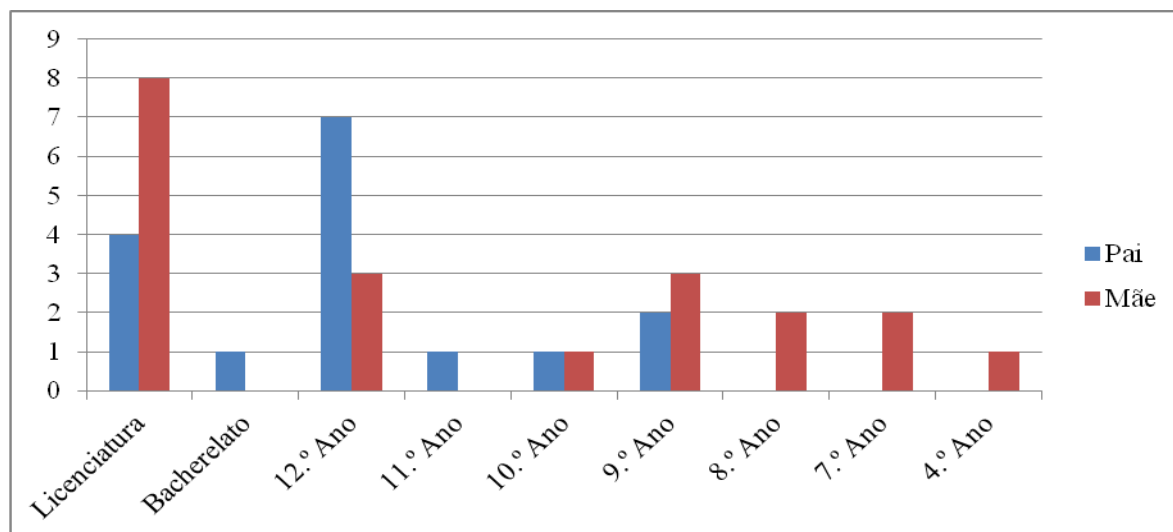
Pelo que nos foi possível apurar, através das várias fontes de informação acima referidas, grande parte das crianças vive com os dois pais e têm aparentemente um bom nível socioeconómico, havendo seis crianças em que um dos pais está desempregado.

Quanto à caracterização socio cultural, nomeadamente as habilitações académicas dos pais, podemos verificar, através do Gráfico 1, que variam entre o 4.º ano do Ensino Básico e a licenciatura. É também possível perceber que mais de metade dos pais possui

⁹ De acordo com os dados recolhidos no dia 24 de setembro de 2012.

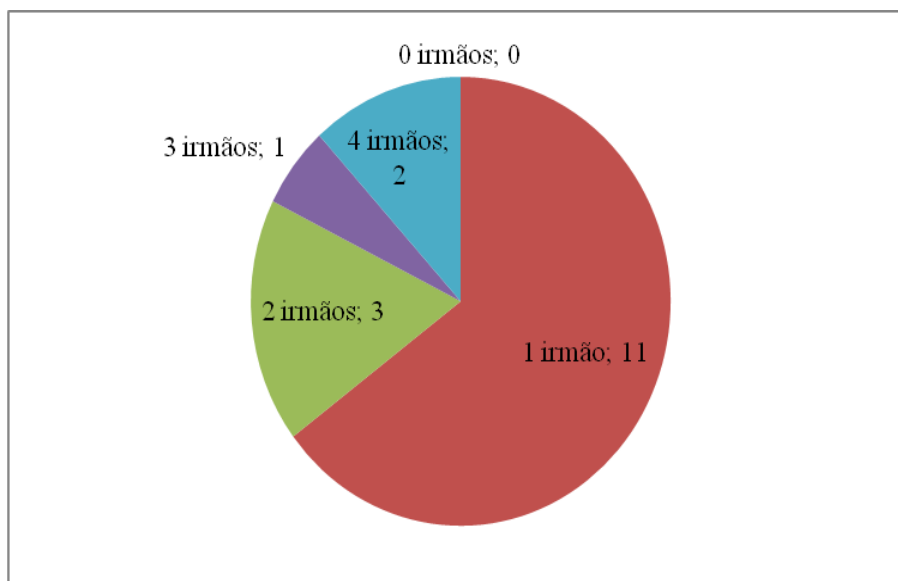
habilitações académicas superiores ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, a maioria concluiu o 12.º ano de escolaridade ou possui uma licenciatura.

Gráfico 1 – Habilitações Académicas dos Pais



Através da análise dos processos individuais dos alunos pudemos também verificar que praticamente todas as crianças têm pelo menos um irmão ou irmã, existindo apenas quatro crianças que são filhas únicas, como se pode constatar através do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de irmãos das crianças



A fase I serviu também para que nos fossemos apropriando das rotinas existentes na sala, uma vez que as atividades letivas ocorriam segundo uma rotina quer semanal quer diária (cf. Quadro 3), apesar do seu carácter flexível de modo a corresponder às necessidades, interesses e expectativas das crianças.

Deste modo, os dias da semana eram organizados de acordo com rotinas previamente negociadas com as crianças e que foram também sendo assimiladas ao ritmo de cada uma delas. Ao longo de cada dia existiam momentos de atividades orientadas e atividades livres, havia os tempos de arrumação dos recursos, de higiene, de refeições e de recreio. Nestes momentos o diálogo era muito valorizado, principalmente nas reuniões de grupo.

Quadro 3 – Rotina Diária e Semanal

Hora	Dias da semana				
	2. ^a Feira	3. ^a Feira	4. ^a Feira	5. ^a Feira	6. ^a Feira
9h00min	Acolhimento na manta e reunião de grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Canção dos “Bons dias” - Contagem das crianças que estão presentes e do número de meninos e de meninas - Conversa sobre um tema (por exemplo: o que fizeram durante o fim de semana) 				
9h30min	<i>Caixinha das surpresas</i>	<i>Hora do Conto</i>	<i>Expressão Motora</i>	<i>Culinária ou Experiências</i>	<i>Música ou Dança</i>
10h15min	Arrumação dos recursos Higiene Lanche Recreio				
11h00min	Atividades livres ou orientadas				
11h50min	Arrumação dos recursos; Higiene.				
12h00min	Almoço				
13h25min	Higiene				
13h30min	Reunião de grupo Atividades orientadas ou livres				
15h15min	Arrumação dos recursos				
	Reunião de grupo (reflexão sobre o que fizeram)				Conselho de Grupo
15h30min	Saída				

Apesar de na altura da implementação do projeto de intervenção e de investigação o Plano Anual de Atividades do Agrupamento se encontrasse ainda em fase de elaboração, uma vez que nos encontrávamos no início do ano letivo, sabíamos que o mesmo teria como tema aglutinador a “Educação para a Cidadania”, indo ao encontro das estratégias por nós desenvolvidas, numa ótica de promoção da participação ativa das crianças.

Com efeito, pareceu-nos que estavam reunidas todas as condições para implementar o Diário de Grupo, enquanto estratégia de organização e gestão do processo de ensino e de

aprendizagem promotora do princípio da participação democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

3.3 Descrição do projeto de intervenção e investigação

No processo de implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação recordamos que começámos por o apresentar à nossa OC, numa reunião realizada no dia 18 de maio de 2012 e com a presença da díade e das Orientadoras da Universidade (PPS e SIE). Esta reunião realizou-se na Universidade e ficou decidido que era viável implementar as estratégias propostas, ou seja, o Diário de Grupo (Cecília Alves) e o Trabalho de Projeto (Mélanie Jorge), sendo que neste trabalho centramo-nos no processo desenvolvido relativamente ao Diário de Grupo. Todavia, como já expusemos, o eixo estruturador dos projetos foi comum e ambas as estratégias foram desenvolvidas pela díade e pela OC. Por estes motivos, o processo vivenciado pela díade foi idêntico e algumas fontes de dados foram as mesmas, pelo que há uma estrutura comum aos dois projetos.

É importante ainda referir que alterámos vários dos nomes das crianças, de forma a preservar o seu anonimato. Assim, alguns dos nomes das crianças apresentados ao longo deste trabalho, quer nas transcrições quer nas tabelas, não correspondem à realidade.

Como já referimos no enquadramento teórico, de acordo com a literatura, o Diário de Grupo é um instrumento que possibilita a participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões, uma vez que ajuda as crianças a arquitetarem a forma de organização do trabalho na sala e o sentido social dos projetos e atividades, apoiando também a regulação da convivência (Niza, 1991, citado por Vieira, 2004).

De acordo com a análise efetuada aos dados recolhidos a partir da entrevista realizada à nossa OC no dia 9 de outubro de 2012, percebemos que esta implementava o Diário de Grupo há cerca de seis anos, ou seja, a partir do momento em que realizou uma formação do Movimento da Escola Moderna, tal como se pode verificar no excerto seguinte:

“Há cerca de seis anos, desde que fiz a formação base do Movimento da Escola Moderna” [E-OC-09/10/2012].

Salientamos, no entanto, que quando iniciámos a nossa PPS A2, verificámos que o Diário de Grupo, assim como o Conselho de Grupo e o Trabalho de Projeto, ainda não estavam a ser implementados, ou seja, ainda não faziam parte das rotinas da sala. Foi-nos possível compreender os motivos pelos quais estas estratégias não faziam ainda parte do dia-a-dia das crianças numa reunião realizada no dia 17 de outubro de 2012, pelas 15h30min, no JI e com a presença da díade, da OC e das Orientadoras da Universidade. Nesta reunião a OC referiu que estas estratégias ainda não tinham sido implementadas por considerar que as estratégias reguladoras das atividades da sala, como é o caso do Diário de Grupo, só se devem apresentar quando estão reunidas as condições necessárias para que as crianças lhes atribuam sentido e assim se impliquem nas mesmas, opinião com a qual concordamos, e conforme podemos verificar no excerto seguinte:

“Não começo com os instrumentos já afixados no início do ano porque sou da opinião que as crianças têm de sentir necessidade de os ter e de perceber a finalidade de cada documento. Só assim irá fazer sentido para as crianças; caso isso não aconteça não faz o efeito pretendido” [Reunião-OC-17/10/2012].

Uma vez que o início da PPS coincidiu com o início do ano letivo e o grupo era constituído maioritariamente por crianças vindas de outras instituições de Educação Pré-Escolar que não conheciam esta estratégia, a nossa OC entendeu que ainda não estavam reunidas as condições para a sua implementação, conforme se pode observar no excerto seguinte retirado da entrevista realizada à OC no dia 9 de novembro:

“O Diário de Turma ainda não está afixado, sendo que normalmente é afixado na área onde é feito o Conselho de Grupo e todas as comunicações de grupo. A ideia do Diário de Turma é estar afixado e ser trabalhado diariamente. O meu objetivo é que eles percebam que é importante nós escrevermos aquilo de que falamos para depois nos lembrarmos e a partir daí construirmos outro tipo de coisas, como por exemplo

planearmos atividades para outros dias e elaborar regras de funcionamento do grupo”
[E-OC-09/10/2012].

Após uma análise retrospectiva e mais amadurecida, e acreditando que a promoção de uma aprendizagem significativa está diretamente relacionada com o facto de as próprias crianças atribuírem sentido a essa mesma aprendizagem, entendemos agora que para criarmos condições para que a aprendizagem possa ser, de facto, significativa para as crianças, é essencial dar-lhes tempo e exige do educador uma ação deliberada e fundamentada.

A primeira referência ao Diário de Grupo ocorreu ainda durante o nosso período de *Observação*, na fase I, aquando uma reunião de grupo, ao final do dia (cf. Quadro 3). Apesar de não termos o registo da data em que ocorreu esta referência, devido a um lapso nosso, é-nos possível descrever o sucedido, com base nas informações presentes nas notas de campo por nós realizadas. Assim, neste dia a OC começou por apresentar às crianças uma folha A4, escrita à mão, dividida em quatro colunas (*Gostei; Não gostei; Fizemos; Queremos fazer*), com a seguinte estrutura, conforme se pode observar na Figura 2.

Figura 2 – Estrutura da folha apresentada às crianças

Gostei	Não Gostei	Fizemos	Queremos Fazer

Em seguida, mencionou a designação atribuída a cada coluna e explicou o que podia ser anotado em cada uma delas, ou seja, comentários positivos e negativos sobre as interações e as ocorrências mais significativas, registro das atividades executadas e ainda propostas e sugestões de atividades educativas futuras. Após dada a explicação sobre que situações podiam ser registadas em cada coluna, a OC questionou as crianças acerca das atividades realizadas naquele dia e quais as mais e menos apreciadas por elas, anotando sempre as suas respostas nas devidas colunas.

Apesar desta primeira referência ao Diário de Grupo, a OC considerou que ainda não estavam reunidas as condições necessárias para que as crianças lhe atribuissem sentido e assim se implicassem no mesmo, razão pela qual não afixou o Diário de Grupo na sala.

No último dia da nossa fase de *Observação*, 12 de outubro de 2012, a OC realizou o primeiro Conselho de Grupo, numa sexta-feira à tarde, com início cerca das 13h30min. Deste modo, começou por referir que iam falar acerca das atividades realizadas durante a semana, conversando, em seguida, com as crianças sobre o que tinham feito em cada um dos dias da semana, tal como se pode verificar no seguinte excerto retirado da transcrição da áudio-gravação deste Conselho de Grupo:

Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação do Conselho de Grupo de dia 12 de outubro de 2012:

	(...)
Orientadora Cooperante:	<i>Então nós decidimos fazer bolachas mágicas com quê?</i>
Várias crianças:	<i>Açúcar, farinha, manteiga, ovos, pozinhos mágicos.</i>
Orientadora Cooperante:	<i>Pozinhos mágicos. Quem trouxe os pozinhos mágicos?</i>
Tomás:	<i>Foste tu!</i>
Orientadora Cooperante:	<i>E o que é que aquelas pozinhos mágicos tinham de especial?</i>
Tomás:	<i>Ajudar os meninos a portar bem!</i>
	(...)

Ao mesmo tempo que ia escutando as crianças, a OC registava também as suas respostas recorrendo a um caderno onde já era costume anotar ocorrências de diversa

natureza, que considerava significativas, uma vez que o Diário de Grupo ainda não se encontrava presente na sala, como já referido. Assim, depois de ouvidas as crianças e de registadas as suas respostas, em conjunto combinaram as atividades a realizar durante a semana seguinte, conforme se pode constatar no seguinte excerto:

Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação do Conselho de Grupo de dia 12 de outubro de 2012:

- (...)
- Orientadora Cooperante:** *Nós temos que pensar em começar a planear as atividades da próxima semana. Tendo em conta as coisas que fizemos... Mariana! Já falámos em algumas coisas que queremos fazer para a semana. Não foi?*
- (...)
- Falámos num dia que vai haver na próxima semana... Na terça-feira.*
- Criança¹⁰:** *Dia da alimentação.*
- Orientadora Cooperante:** *Dia 16 de outubro é o dia...*
- Vários:** *Da alimentação!*
- Orientadora Cooperante:** *Da alimentação! E o que é que nós combinámos fazer? O que é que combinámos fazer Miguel? Para comemorar o dia da alimentação o que é que nós decidimos fazer?*
- Tomás:** *Torradas e sumo de cenoura!*
- (...)

Este procedimento (Conselho de Grupo) continuou a ser realizado semanalmente (todas as sextas-feiras à tarde), passando nós a assumir a sua orientação quando iniciámos as nossas intervenções. Durante este momento de reunião coletiva questionávamos as crianças acerca das atividades praticadas durante a semana, quais as atividades e/ou

¹⁰ Não nos foi possível identificar o nome da criança, através da áudio-gravação.

situações mais e menos apreciadas e, ainda, que atividades gostariam de fazer na semana seguinte, apesar de o Diário de Grupo não estar ainda presente na sala.

O Diário de Grupo começou a estar presente na sala a partir do dia 13 de Novembro, já na fase IV, uma vez que na semana anterior, no dia 6 de novembro, na habitual reunião de grupo ao final do dia, foi referido por uma das crianças, a propósito do comportamento de algumas crianças naquele dia, que devia existir uma folha para assinalar as crianças que tinham comportamentos menos corretos.

Como já foi referido, a OC aposta numa pedagogia participativa e só integra os instrumentos de trabalho e de regulação apenas quando as crianças demonstram necessidade de os ter presentes na sala. No entanto, depois desta referência por parte da criança, conversámos com a OC e, em conjunto, considerámos que estavam reunidas as condições necessárias para que o Diário de Grupo passasse a fazer parte integrante da sala, pois era já notório que as crianças começavam a sentir necessidade de o ter presente.

Assim, no dia 13 de novembro, depois do acolhimento, a minha colega de estágio, Mélanie Jorge, uma vez que era a sua semana de intervenção de responsabilidade individual, apresentou às crianças a folha do Diário de Grupo, tal como se pode observar na Figura 3, e perguntou quem é que já conhecia aquele documento, ao que algumas crianças que já estavam presentes na sala no ano anterior afirmaram conhecer.

Figura 3 – Apresentação do Diário de Grupo às crianças



Em seguida, foram discutidos assuntos como a função daquele documento e de cada uma das suas colunas, assim como o que podia ser escrito em cada uma delas, quando e por quem, tal como podemos verificar através do seguinte excerto, baseado nas nossas notas de campo.

Excerto retirado das notas de campo efetuadas no dia 13 de novembro de 2012:

- (...)
- Mariana:** *No gostei é para escrevermos as coisas que gostamos e no não gostei as coisas que não gostamos.*
- (...)
- Raquel** *Pedimos ajuda! (...) A vocês!*
- (...)
- Mélanie** *Podem pedir ajuda a mim, à Cecília, à [Nome da OC] e à [Nome da Assistente operacional de sala].*

No decorrer deste dia nenhuma criança se dirigiu ao Diário de Grupo para registar algo. Porém, quando a Mélanie na reunião de grupo, ao final do dia, questionou as crianças

sobre se existia algo que quisessem anotar no documento, surgiram variados comentários, quer positivos quer negativos, mencionados pelas crianças. Embora tenham sido referidos quer comentários positivos quer comentários negativos, a maior incidência de registos deu-se na coluna do *Não gostei*.

A partir deste momento o Diário de Grupo foi introduzido na sala e afixado numa das paredes, na zona onde se realiza quer o acolhimento quer as reuniões de grupo e os Conselhos de Grupo, de modo a que pudesse estar acessível às crianças para que pudessem fazer os seus registos sempre que assim entendessem. A Figura 4 ilustra o primeiro Diário de Grupo afixado na sala.

Figura 4 – Diário de Grupo afixado na sala

DIÁRIO DE GRUPO			
GRUPO DE ... A1 ... A ... de ...			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER

A partir deste momento no Conselho de Grupo passou a efetuar-se a leitura dos registos presentes no diário, sendo estes debatidos e discutidos com as crianças.

Importa ainda referir que o Diário de Grupo era trabalhado, sempre que possível, nas reuniões diárias de grupo, onde as crianças podiam dar o seu contributo e deixar o seu registo em qualquer uma das colunas. Optámos por este método para que as crianças se pudessem familiarizar com o Diário de Grupo e para que começasse a haver uma progressiva apropriação da estratégia.

CAPÍTULO IV

Apresentação, análise e interpretação dos dados

Introdução

Posteriormente à apresentação do nosso projeto de intervenção e de investigação e à justificação das nossas opções metodológicas, damos conta, neste capítulo, da apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos na implementação do mesmo.

No âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação propusemo-nos verificar em que medida o Diário de Grupo se podia constituir como uma estratégia promotora da participação das crianças no processo de tomada de decisões relativas às suas aprendizagens e à vida da sala.

Assim, num primeiro momento, expomos a análise relativa à evolução do número de registos efetuados por cada criança nos cinco Diários de Grupo. Num segundo momento, centramos a nossa atenção na distribuição dos registos efetuados nas quatro colunas do Diário de Grupo e na evolução do número de registo efetuados ao longo do tempo. Por fim, damos conta da análise relativa à natureza dos registos efetuados. Ao longo da análise e interpretação dos dados fazemos ainda referência, sempre que se revelar oportuno, aos efeitos da implementação do Diário de Grupo no nosso desenvolvimento profissional.

4.1 Análise da evolução do número de registos efetuados por cada criança nos Diários de Grupo

Pensamos que uma das formas de verificar em que medida o Diário de Grupo contribui, ou não, para o incremento da participação das crianças no processo de tomada de decisões relativas às suas aprendizagens e à vida da sala é a partir da análise da evolução do número de registos efetuados no mesmo por cada criança. Isto porque considerávamos que se comparássemos os registos efetuados no primeiro diário com os que foram efetuados no último, poderíamos ficar com uma perceção, por um lado, relativamente ao aumento, ou não, do número de crianças que efetuaram registos no Diário de Grupo e, por outro, se as crianças que tinham efetuado registos nos primeiros diários o continuaram a fazer ao longo do tempo e em maior número. A análise destes dados permitir-nos-ia, também, perceber quais as crianças mais e menos participativas ao nível dos registos no

Diário e se o facto de já conhecerem, ou não, a estratégia em questão poderia estar relacionada com essa participação. Além disso, considerámos que esta análise também seria importante na medida em que nos iria permitir tomar decisões sobre ações futuras a desenvolver por forma a promover a participação das crianças.

Para tal, analisámos todos os Diários de Grupo que foram construídos durante a nossa PPS A2, perfazendo um total de cinco diários (cf. **Anexo 4**). Deste modo, na Tabela 2 é possível observar os dados recolhidos acerca do número de registos efetuados por cada criança nos Diários de Grupo.

Salientamos, no entanto, que o número total de registos efetuados nos cinco Diários de Grupo construídos é superior ao apresentado na Tabela 2, isto porque na tabela não estão contabilizados os registos efetuados quer pelos adultos da sala (dúade, OC e Assistente Operacional de sala), quer por algumas crianças que, por lapso, não registámos no momento os seus nomes.

Tabela 2 – Número de registos efetuados por cada criança nos Diário de Grupo

Nome	1.º Diário de Grupo	2.º Diário de Grupo	3.º Diário de Grupo	4.º Diário de Grupo	5.º Diário de Grupo	Total
Tomás	1	4	6	3	4	18
Bruno	0	0	0	1	0	1
Cristiano	1	0	3	1	1	6
Diogo	0	1	0	1	0	2
Fabiana	3	0	4	0	4	11
Guilherme	0	2	1	2	1	6
Gustavo	3	3	2	5	0	13
Ivo	0	2	2	0	0	4
Joana	2	0	4	7	4	17
João	0	1	2	5	1	9
Jorge	1	0	2	4	0	7
Leonor	0	0	1	2	1	4
Liliana	0	0	3	1	Faltou a semana toda	4
Mariana	2	1	2	4	2	11
Marta	0	0	3	4	1	8
Martim	1	0	2	1	0	4
Miguel	1	2	2	1	1	7
Nádia	1	1	0	0	0	2
Raquel	2	2	5	6	2	17
Sara	0	0	2	2	0	4

Analisando mais sistematizadamente a Tabela 2 é possível perceber quais as crianças que efetuaram mais e menos registos ao longo dos cinco Diários de Grupo construídos. Para tal vamos considerar que uma criança teve um nível de participação mais elevado quando a mesma realizou 11 ou mais registos e menos participativa quando efetuou menos de 11 registos. Deste modo, e como se pode observar na Tabela 2, das 20 crianças podemos considerar que apenas seis (Tomás, Fabiana, Gustavo, Joana, Mariana e Raquel) tiveram níveis de participação bastante mais elevados quando comparando com as restantes 14. Podemos também verificar que a criança mais participativa (Tomás) obteve um total de 18 registos, distribuídos pelos cinco Diários de Grupo e a criança menos participativa (Bruno) efetuou apenas um registo.

Das seis crianças mais participativas, três (Tomás, Mariana e Raquel) já frequentavam esta sala no ano anterior, pelo que já estavam familiarizadas com esta estratégia.

No entanto, também uma das crianças já familiarizada com esta estratégia, a Nádia, apresentou um dos números mais baixos de registos, nomeadamente dois registos. Também o Martim e a Sara, que já frequentavam esta sala no ano anterior, e como tal já estavam familiarizados com esta estratégia, efetuaram apenas quatro registos. Por estes motivos, julgamos que o facto de estarem, ou não, familiarizados com a estratégia não parece ter uma relação direta com o número de registos efetuados.

Porém, parece haver algo comum entre as seis crianças mais participativas: além de constatarmos, durante a nossa PPS A2, que são crianças bastante desinibidas e que gostam de participar nas decisões relativas a atividades a realizar, à data do início das nossas intervenções, ou seja, na fase II do nosso projeto, todas estas crianças já tinham completado cinco anos de idade, estando algumas prestes a completar seis, por isso mesmo eram das crianças mais velhas da sala.

Este aspeto não foi uma total surpresa para nós, uma vez que o mesmo já tinha sido referido noutros estudos consultados por nós, nomeadamente no estudo de Garcia (2010). Este estudo foi realizado em contexto de Jardim de Infância, com 22 crianças, e com um total de 25 Diários de Grupo e 251 registos analisados, afirmando a autora que no seu estudo as crianças mais novas foram as que demoraram mais tempo para se adaptarem a este instrumento de pilotagem, indo ao encontro dos dados do nosso projeto. Para

evidenciar este aspeto note-se que a criança mais nova da sala, o Diogo, com apenas três anos de idade, efetuou somente dois registos no Diário de Grupo e quando incentivado por nós para o fazer, como se pode verificar no excerto seguinte, retirado da transcrição da vídeo-gravação do 7.º Conselho de Grupo:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do Conselho de Grupo (23 de novembro de 2012):

- (...)
- Raquel** - Gostei de ver o filme.
- Cecília** - Já está aqui: Vimos o filme do *Gang do Pi*. Mais alguma coisa? Diz Tomás.
- Tomás** - Gostei de escrever a carta ao Pai Natal!
- (...)
- Cecília** - Diogo, o que é que tu gostaste de fazer, durante a semana?
- Diogo** - Desenhos.
- Cecília** - Gostaste de fazer desenhos?
- Diogo** - Sim!
- (...)

Outro fator que pensamos que poderá ter alguma influência numa apropriação mais lenta do Diário de Grupo por parte de algumas crianças relaciona-se com o facto de se tratarem de crianças que evidenciavam alguma timidez, para além de nos parecerem mais reservadas. De facto, durante a nossa PPS apercebemo-nos de que algumas crianças não se sentiam tão à vontade para falar no grande grupo, como é o caso do Bruno, da Leonor, da Sara, entre outras, sendo essas das crianças que efetuaram menos registos, como se pode observar na Tabela 2. Para incentivar a participação das crianças que nos primeiros dois diários não obtiveram qualquer registo, como é o caso da Leonor, da Liliana, da Marta e da Sara, optámos por começar a dirigir-lhes algumas perguntas diretamente e a utilizar pequenas frases de incentivo, estratégia que parece ter resultado, uma vez que nos restantes diários já demonstraram maior interesse em participar.

Também podemos constatar que do 1.º Diário de Grupo para o 4.º houve um aumento do número de registos de muitas das crianças, isto é, das 20 crianças 14 delas aumentou o número de registos. Apenas duas crianças diminuíram o número de registos e quatro crianças mantiveram o mesmo número. Não comparamos aqui o 1.º Diário de Grupo com o 5.º uma vez que a última semana das nossas intervenções coincidiu com a última semana de atividades antes do período de interrupção relativo às férias do Natal. Deste modo, e uma vez que estava prevista a realização de uma festa de final de período na sexta-feira, dia 14 de dezembro, não nos foi possível realizar o Conselho de Grupo nessa semana. Paralelamente, também só tivemos a oportunidade de trabalhar o Diário de Grupo apenas durante os três primeiros dias (de 10 a 12 de dezembro). Esta situação, associada ao facto de não se ter realizado o habitual Conselho de Grupo (altura em que geralmente costumavam surgir vários registos), leva-nos a não atribuir grande significado aos valores do 5.º Diário de Grupo.

De um modo global, podemos concluir que, apesar de os níveis de participação das crianças serem diferenciados, todas contribuíram com algum registo nos Diários de Grupo, o que nos leva a pensar que foi uma estratégia bem aceite e que, na sua maioria, as crianças perceberam qual a finalidade deste instrumento de trabalho.

No entanto, fazendo agora uma análise mais distanciada e amadurecida de todo o processo, questionamo-nos se não poderíamos ter incentivado mais a participação destas crianças no Diário de Grupo. Isto é, julgamos que poderíamos ter recorrido a outro tipo de estratégias para tentar incentivar a participação das crianças, como por exemplo o facto de nós próprias registarmos com mais frequência no Diário de Grupo. De facto, os registos efetuados pelos adultos da sala (a dñade, a OC e a Assistente Operacional de sala) presentes nos cinco Diários de Grupo construídos são consideravelmente baixos, tal como é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de registos efetuados pelos adultos da sala

Colunas	Número de Registos					Total
	1.º Diário	2.º Diário	3.º Diário	4.º Diário	5.º Diário	
Gostei	0	1	0	0	0	1
Não Gostei	1	1	1	2	0	5
Fizemos	0	0	0	0	0	0
Queremos Fazer	0	0	0	0	0	0
Total	1	2	1	2	0	

No entanto, e no que se refere a este aspeto, só poderíamos apresentar resultados mais concretos se tivéssemos continuado a implementar esta estratégia durante um período de tempo mais alargado pois, e tal como refere Garcia (2010) a propósito do seu estudo, os “resultados não podem ser vistos como absolutos” além de que a “limitação temporal não permitiu (...) ver as possíveis mudanças que [poderiam ocorrer] até a final do ano lectivo” (p. 19), ponto de vista com o qual estamos inteiramente de acordo.

4.2 Análise da distribuição dos registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e da evolução do número de registos ao longo do tempo

Considerámos que outra das formas de verificar em que medida o Diário de Grupo contribui, ou não, para o incremento da participação das crianças no processo de tomada de decisões relativas às suas aprendizagens e à vida da sala é a partir da análise da distribuição dos registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo, na medida em que pretendíamos verificar qual a coluna que obteve maior número de registos, e o que poderá ter contribuído para tal, e, ainda, através da evolução do número de registos ao longo do tempo, de modo a averiguarmos se teria havido, ou não, uma progressiva apropriação do Diário de Grupo ao longo do tempo.

Deste modo, na tabela seguinte é possível observar os dados recolhidos relativos à distribuição do número de registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e à evolução dos mesmos ao longo do tempo.

Tabela 4 – Distribuição do número de registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e evolução do número de registos ao longo do tempo

Colunas	Número de Registos					Total
	1.º Diário	2.º Diário	3.º Diário	4.º Diário	5.º Diário	
Gostei	6	8	24	22	10	70
Não Gostei	5	8	10	8	5	36
Fizemos	3	6	10	17	8	44
Queremos Fazer	4	4	5	4	0	17
Total	18	26	49	51	23	

É importante mencionar que o número de registos apresentado na Tabela 4 inclui, contrariamente ao apresentado na Tabela 2, os registos efetuados por algumas crianças e que, por descuido nosso, não foi identificado o nome da respetiva criança. Tomámos esta decisão uma vez que o que está aqui em análise é a distribuição dos registos pelas quatro colunas do Diário de Grupo e a evolução do número de registo ao longo do tempo, não sendo necessário para esta análise a identificação da criança que efetuou o registo. No entanto, os registos efetuados pela diáde, pela OC e pela Assistente Operacional de sala não foram aqui contabilizados novamente.

No que se refere à evolução do número de registos efetuados pelas crianças no Diário de Grupo ao longo do tempo, e conforme se verifica a partir da análise da Tabela 4, no global constatamos que o número total de registos foi aumentando de semana para semana, com exceção da última (semana de 10 a 14 de dezembro de 2012). No entanto, pelos motivos já referidos no ponto anterior, não atribuímos grande significado a estes mesmos valores.

Julgamos que este aumento do número de registos se deveu ao facto das crianças se começaram a apropriar progressivamente deste instrumento de trabalho e começaram também a entender que este permitia dar voz às suas ideias e opiniões, podendo, assim, ter uma participação ativa na vida da sala, contribuindo, consequentemente, para um aumento da participação das crianças no Diário de Grupo, em particular no 3.º e no 4.º diário, que contam com um total, 49 e 51 registos respetivamente.

Quanto à distribuição dos registos das crianças pelas quatro colunas do Diário de Grupo podemos verificar que a coluna *Gostei* obteve quase sempre o maior número de registos, com a exceção do 2.º Diário de Grupo em que o número de registos da coluna

Gostei e da coluna *Não Gostei* foi igual. Estes resultados não deixaram de nos surpreender na medida em que estávamos à espera que a coluna *Não Gostei* fosse aquela que iria reunir um maior número de registos, tendo por base o estudo de Garcia (2010) já referido. A autora afirma que no seu estudo “as crianças escreveram, sobretudo, na coluna designada por *Não Gostamos*, parecendo as ocorrências negativas serem as mais frequentes ou que as crianças mais valorizam” (p. 14), contrariando os resultados do nosso projeto.

Questionamo-nos se o facto de termos trabalhado desde o início da nossa intervenção, em conjunto com a nossa OC, temáticas como a amizade, o afeto, a ajuda, a resolução de conflitos, além da negociação de regras com as crianças sobre os comportamentos aceites no grupo, não poderão ter contribuído para estes resultados positivos, contrariando os resultados do estudo de Garcia (2010). Questionamo-nos também se o trabalho desenvolvido nos Conselhos de Grupo não poderá ter influenciado estes resultados, uma vez que os registos da coluna *Não Gostei* costumavam ser debatidos e refletidos em conjunto, possibilitando que as crianças pensassem nas consequências dos seus atos e propusessem alternativas positivas para a resolução desses problemas, tal como podemos verificar no seguinte excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do Conselho de Grupo de dia 7 de dezembro de 2012:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do Conselho de Grupo (7 de dezembro de 2012):

- (...)
- Cecília** - O Jorge disse *Não gostei que quando estávamos a dançar o Diogo me empurrasse*. Empurraste o Jorge, Diogo?
- Diogo** - Sim!
- Cecília** - Sim? Porquê? Porque é que empurraste o Jorge, Diogo?
- Diogo** - Empurrei o Jorge.
- Cecília** - Empurraste? E isso faz-se?
- Diogo** - Sim.
- Cecília** - Achas que se faz?
- (...)
- Mélanie** - Foi sem querer?

Diogo - Sim.
(...)

Cecília - Alguém quer explicar ao Diogo porque é que não devemos empurrar?

Mariana - Eu quero!

Cecília - Diz Mariana.

Mariana - Nunca se empurra os outros.

Cecília - Porquê?

Mariana - Porque isso é feio e magoa!
(...)

Cecília - Porque podemos magoar alguém!
(...)

Também a coluna *Fizemos* obteve, no total dos cinco Diários de Grupo, mais registos do que a coluna *Não Gostei*, apesar de o número de registos da coluna *Fizemos* só ter sido superior ao número de registos da coluna *Não Gostei* nos últimos dois Diários de Grupo. Como já referimos anteriormente, a nossa última semana de intervenções coincidiu com a última semana de atividades antes do período de interrupção relativo às férias do Natal. Como tal, na semana anterior, ou seja, na semana em que foi construído o 4.º Diário de Grupo, a temática central das atividades realizadas foi precisamente o Natal, temática que nos pareceu ser bastante apreciada pelas crianças e ter gerado um grande entusiasmo. Julgamos, assim, que este aspeto poderá ter contribuído para o elevado número de registos na coluna *Fizemos* no 4.º Diário de Grupo, em comparação com os restantes.

Continuando a análise da Tabela 4, desta vez centrando a nossa atenção na coluna *Queremos Fazer*, podemos verificar que o número de registos efetuados nesta coluna não se mostrou muito elevado e que esse mesmo número de registos foi semelhante nos vários Diários de Grupo, com exceção do último, onde não há qualquer registo nesta coluna. Como hipótese explicativa para este aspeto salientamos o já referido, ou seja, o facto de não se ter realizado o habitual Conselho de Grupo, altura em que geralmente costumavam surgir vários registos por parte das crianças, essencialmente na coluna *Queremos Fazer*, uma vez que eram aqui registadas as propostas de atividades e as sugestões de novos projetos que as crianças pretendessem realizar nas semanas seguintes, o que nos permitia a planificação das atividades futuras.

Apesar de nos parecer que as crianças estavam a começar a mostrar mais entusiasmo e vontade em realizar novos Trabalhos de Projeto, no Conselho de Grupo de dia 7 de dezembro de 2012 tivemos que as alertar para o facto de não ser possível realizar mais nenhum Trabalho de Projeto ainda durante o 1.º período letivo, já que este estava quase a acabar e havia já vários projetos em curso, tal como se pode verificar através do seguinte excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação deste Conselho de Grupo:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do Conselho de Grupo (7 de dezembro de 2012):

- (...)
- Cecília** - Olhem esta coluna aqui do *Queremos fazer...*
- Miguel** - Está vazia.
- Cecília** - Está vazia, eu sei. Mas o que é que vocês acham que nós vamos fazer para a semana? (...)
- Raquel** - O projeto da selva.
- Cecília** - O projeto dos animais. Vamos continuar o Projeto dos Animais e o Projeto da Magia não é? Não podemos começar mais nenhum para a semana... (...)
- Vários** - Ohhh!
- (...)
- Cecília** - Estava a dizer que não dava para continuar mais nenhum projeto porque para a semana ainda vamos continuar com o dos animais da selva e com o da magia. E o que é que vocês acham que vamos fazer também para a semana? Estamos a chegar a que altura?
- Vários** - Natal!
- Cecília** - Natal! Vamos continuar a fazer coisinhas para o Natal!
- (...)

Em suma, através da análise da evolução do número de registos ao longo do tempo e da sua distribuição pelas diferentes colunas pensamos ter algumas evidências que nos levam a pensar que as crianças se têm vindo a apropriar progressivamente da estratégia Diário de Grupo, parecendo perceber qual a sua finalidade. Todavia, a limitação temporal é

sempre um fator que nos impede de apresentar conclusões mais fundamentadas e concretas, tal como já referimos.

4.3 Análise da natureza dos registos

Outro dos objetivos do nosso projeto de intervenção e de investigação prendia-se com a análise da natureza dos registos efetuados nos Diários de Grupo construídos. Para tal, optámos por proceder a uma análise de conteúdo, elaborando um sistema de categorias, tal como abordamos no subpontos que se segue.

4.3.1 Técnica de análise de dados – Análise de conteúdo

Como já referimos, os dados deste projeto dizem respeito aos registos efetuados nos cinco Diários de Grupo construídos ao longo da PPS A2 e distribuídos pelas quatro colunas dos mesmos. Privilegiámos, por isso, como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, uma vez que esta “visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, s.d., citado por Estrela, 1994, p. 455).

Assim, entendemos que a análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação que analisa as comunicações e que procura, através de procedimentos claros e sistemáticos, classificar em categorias todo o conteúdo, estabelecer indicadores que permitam a sua interpretação e, conseqüentemente, a inferência de conhecimentos (Amado, 2000).

Deste modo, para analisarmos o conteúdo dos vários Diários de Grupo, ou seja, o nosso *corpus* documental, optámos por utilizar um sistema de categorias por considerarmos que este nos permitiria não só organizar toda a informação proveniente dos dados, mas também construir um esquema objetivo e preciso que permitisse sistematizar a informação recolhida, realizando inferências.

A categorização, enquanto processo de classificação de elementos pertencentes a um conjunto, deverá obedecer a vários critérios, a saber: a) Exaustividade, ou seja, cada categoria deve abranger na totalidade o conjunto de itens que se relacionam com essa

mesma categoria; b) Exclusividade, na medida em que “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria”; c) Homogeneidade, isto é, “um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise”; d) Pertinência, relativamente aos dados em análise e aos objetivos da pesquisa; e) Objetividade, pois o sistema de categorias deve poder ser utilizável por outros investigadores; f) Produtividade, na medida em que “deve oferecer a possibilidade de uma análise fértil, criadora de um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados” (Amado, 2000, p. 58).

Para a definição das categorias tivemos em consideração quer o estudo de Garcia (2010), já mencionado neste trabalho, quer a análise preliminar dos dados recolhidos. Garcia (2010) no seu estudo, para analisar os registos efetuados nos Diários de Grupo construídos, elaborou um sistema de categorias, tendo em consideração também outros estudos já realizados. Deste modo, adaptámos o sistema de categorias construído por Garcia (2010), mantendo cinco das categorias utilizadas pela autora (Ocorrências sócio afetivas; Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem; Ocorrências de organização e funcionamento do grupo; Referência a ocorrências significativas para o grupo; Sugestões de trabalho) e eliminando uma delas por não se adequar ao nosso projeto (Registos nas colunas erradas). O mesmo se passou em relação às subcategorias, isto é, mantivemos algumas das subcategorias utilizadas no estudo de Garcia (2010), excluímos outras por não se ajustarem ao nosso projeto e ainda adaptámos algumas subcategorias tendo por base a análise preliminar dos dados por nós recolhidos.

Após a definição das categorias, subcategorias e dos respetivos indicadores que, tal como refere Estrela (1994), operacionalizam as categorias e as subcategorias, distribuímos as unidades de registo pelas respetivas categorias e subcategorias (**cf. Anexo 5**).

No Quadro 4 apresentamos o sistema de categorias utilizado na análise dos dados.

Quadro 4 – Sistema de Categorias

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Ocorrências sócio afetivas	1. Agressão física	É onde se enquadram registos relativos a ações como empurrar, bater, ou outra forma de magoar alguém fisicamente.
	2. Afeto e amizade	É onde se enquadram comentários relativos a demonstrações de afeto e amizade, ou à falta delas.
	3. Apropriação indevida e/ou destruição de objetos	É onde se enquadram registos relativos à destruição de pertences do outro e/ou à apropriação indevida de objetos pessoais ou comuns.
	4. Questões relacionadas com a partilha	É onde se enquadram comentários (positivos ou negativos) relacionados com a partilha.
	5. Comportamento inapropriado	É onde se enquadram comentários sobre comportamentos desadequados relativamente a atividades desenvolvidas ou aos padrões morais.
B. Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem	1. Questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas	É onde se enquadram as referências relativas à progressão na aprendizagem e os registos de atividades realizadas e que foram do agrado das crianças.
	2. Experiências novas	É onde se enquadram os registos relativos a experiências e atividades realizadas pelas crianças, mas que ao contrário da subcategoria anterior ainda não tinham sido vivenciadas anteriormente.
C. Ocorrências de organização e funcionamento do grupo	1. Transgressão ou cumprimento de regras da sala	É onde constam referências relativas às regras de funcionamento estabelecidas na sala, excluindo as agressões físicas.
	2. Utilização de recursos	É onde se enquadram comentários relativos à incorreta utilização dos recursos.
D. 1. Referência a ocorrências significativas para o grupo		É onde se enquadram os registos de atividades e projetos realizados, registados na coluna <i>Fizemos</i> .
E. Sugestões de trabalho	1. Projetos	É onde se enquadram as sugestões feitas pelas crianças na coluna <i>Queremos fazer</i> acerca de projetos ou atividades que gostassem de realizar.
	2. Outras sugestões	

Tendo exposto as categorias de análise dos dados que recolhemos, no ponto seguinte passamos a apresentar e analisar os resultados obtidos à luz do sistema de categorias apresentado.

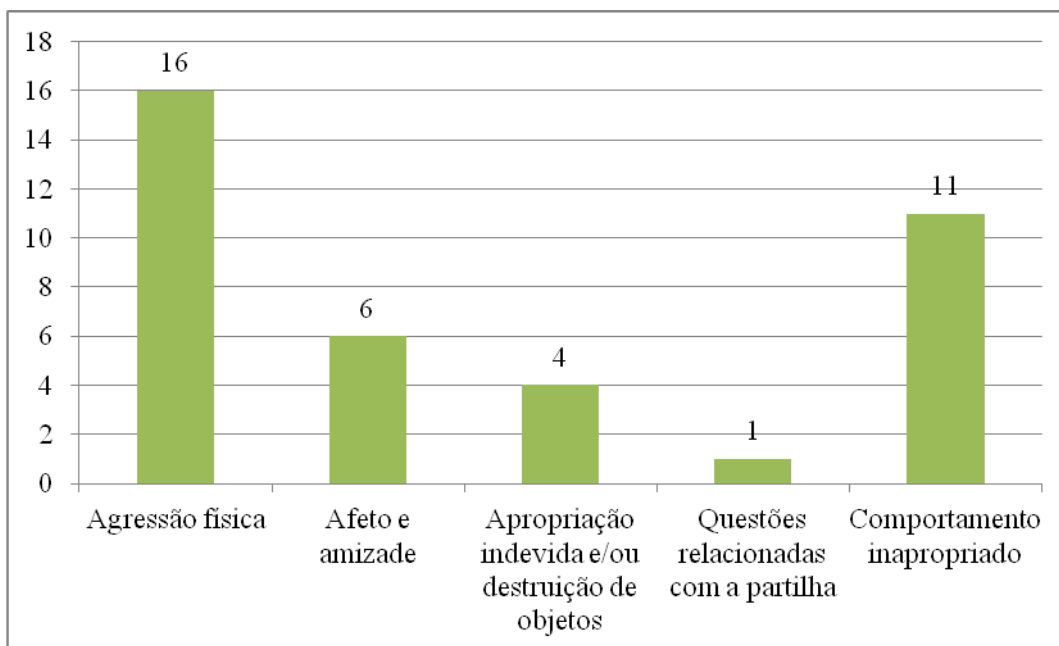
4.3.2 Apresentação e análise dos dados face à natureza dos registos

No que se refere à análise relativa à natureza dos registos efetuados pelas crianças nos cinco Diários de Grupo, começamos por salientar que tivemos em consideração o total de registos efetuados quer pelos adultos da sala (dúade, OC e Assistente Operacional de sala) quer pelas crianças, mesmo quando o nome da criança não é identificado. Assim, nos cinco Diários de Grupo foram efetuados um total de 173 registos, distribuídos pelas quatro colunas do mesmo.

Para nos auxiliar na análise dos dados recolhidos através do sistema de categorias elaborado, construímos, sempre que considerámos que se justificava, um gráfico referente a cada categoria de análise, onde se ilustra a distribuição do número de registos efetuados nos vários Diários de Grupo pelas respetivas subcategorias de análise.

O seguinte gráfico diz respeito à categoria de análise A: *Ocorrências sócio afetivas*.

Gráfico 3 – Ocorrências sócio afetivas



No que diz respeito às ocorrências sócio afetivas, e conforme se pode verificar no Gráfico 3, a subcategoria *Agressão física* é dominante (16 registos, o que corresponde a

9% do total de registos), seguida da subcategoria *Comportamento inapropriado* (11 registos, que equivale a 6%).

Ao depararmo-nos com estes resultados, e numa primeira análise, poderíamos depreender que grande parte das crianças se envolvia em conflitos, não sendo autónoma na resolução dos mesmos.

Numa análise mais fina dos registos compreendidos pela subcategoria *Agressão física* percebemos que estes se relacionam essencialmente com comportamentos como empurrar e lutar, como podemos ver nos excertos seguintes, a título de exemplo:

“Não gosto que os meninos lutem e não quero que lutem mais” [2.ºDG_Nádia_19-11-2012_N.G.];

“Não gostei que o Martim me empurrasse” [3.ºDG_Marta_28-11-2012_N.G.].

No entanto, constatamos também que vários dos registos presentes (seis do total) foram efetuados por crianças que não estavam diretamente envolvidas nos conflitos, como por exemplo:

“Eu não gostei que o Ivo aleijasse a Mariana na orelha e na bochecha” [1.ºDG_Martim];

“Não gostei que o Gui cuspiasse à Fabiana” [4.ºDG_Joana_7-12-2012_N.G.].

Continuando a análise mais sistematizada dos registos abrangidos por esta subcategoria, percebemos ainda que vários dos registos presentes (quatro) ocorreram fora da sala, alguns deles no tempo de recreio, onde era habitual brincarem vários grupos de crianças. Como exemplo destacamos os seguintes registos:

“Não gostei que lá fora o Ivo e a Fabiana lutassem” [2.ºDG_Gustavo];

“Não gostei que quando era para ir para dentro no recreio o Cristiano me empurrasse” [3.ºDG_Raquel].

Como refere Vieira (2004), baseada em Amado (1998),

os comportamentos de agressão física dentro da sala de actividades estão mais sujeitos à mediação e ao controle do adulto. É possível, que no recreio o apoio e a supervisão dos adultos sejam menos óbvios e, conseqüentemente, os comportamentos de agressão possam ocorrer com maior frequência (p.15).

Deste modo, é provável que várias das situações descritas tenham ocorrido sem a supervisão quer da díade quer da OC, uma vez que além dos quatro registos que sabemos terem ocorrido fora da sala, não temos informação acerca do local onde ocorreram outros dos comportamentos descritos. Quanto a este aspeto, e após uma reflexão mais distanciada, consideramos que teria sido importante, nomeadamente em Conselho de Grupo, tentar compreender qual o local das ocorrências descritas.

É de notar ainda que o grupo era constituído maioritariamente por crianças vindas de outras instituições e, uma vez que estávamos no início do ano letivo, estavam a descobrir como conviver em grupo, a adquirir e interiorizar as regras de funcionamento do grupo e de convivência.

Apesar dos aspetos referidos, o número de ocorrências de comportamentos relacionados com a agressão física não deixa de nos preocupar pelo facto de algumas das crianças do grupo recorrerem a atitudes consideradas mais agressivas para resolver os conflitos e, sobretudo, por termos verificado que este tipo de comportamento envolve, na maioria dos casos, uma das crianças do grupo: o Ivo. De facto, dos 16 registos contemplados por esta subcategoria, metade (oito registos) compreendem comentários relacionados com ações desta criança como lutar, pontapear, empurrar, entre outras, tal como podemos observar nos excertos seguintes, a título de exemplo:

“Não gostei que lá fora o Ivo lutasse com a Mariana, mesmo a Nádia dizendo para parar” [2.ºDG_Gustavo_21-11-2012_N.G.];

“Não gostei que o Ivo me desse um pontapé no joelho” [3.ºDG_Guilherme_26-11-2012_N.G.];

“O Ivo atirou-me um comboio para as costas” [3.ºDG_Raquel_26-11-2012_N.G.].

Esta situação foi por nós verificada durante as nossas intervenções, sendo que depois de algumas leituras acerca do assunto procurámos agir de acordo com as palavras de Katz e McClellan (2005) quando referem que em vez de punir estes comportamentos “é muitas vezes igualmente eficaz ou mesmo mais eficaz, simplesmente, discutir a situação com a criança” (p. 27). Tentámos ainda pôr em prática as ideias de Hohmann e Weikart (1997), que sugerem que se aborde as situações de conflito com calma e reconhecendo os sentimentos da criança, pedindo-lhe ideias e soluções e encorajando-a a pôr em prática essas soluções.

Todavia, reconhecemos não se terem verificado melhorias em relação ao comportamento da referida criança, pelo que questionamos a eficácia das estratégias que utilizámos e o modo como as poderemos ter utilizado, embora estejamos conscientes que esta é uma tarefa morosa e que é necessário um trabalho continuado para obter resultados positivos a longo prazo. Após uma reflexão mais distanciada sobre o assunto, decerto que se continuássemos as nossas intervenções esta situação exigiria de nós uma atenção redobrada, procurando compreender qual a abordagem que melhor resultaria nesta situação.

Quanto à subcategoria *Comportamento inapropriado*, e após uma análise mais cuidada dos registos, percebemos que estes se referem a comportamentos desadequados relativamente às atividades desenvolvidas, como podemos constatar nos excertos seguintes:

“Não gostei que os meninos fizessem barulho quando íamos ouvir a história” [1.ºDG_Raquel_13-11-2012_N.G.];

“Ontem não gostei que o Gui saltasse na manta enquanto dançava” [4.ºDG_Marta_4-12-2012_N.G.].

É de salientar que dos 11 registos compreendidos por esta subcategoria, seis são referentes aos dois primeiros Diários de Grupo. Deste modo, pensamos que estes

resultados se relacionam com o facto de as crianças estarem ainda a aprender a conviver enquanto grupo.

Por sua vez, a subcategoria *Afeto e amizade* contempla seis registos (o que corresponde a 6% do total dos registos), sendo, na sua maioria, resultantes da coluna *Gostei* do Diário de Grupo, tal como é possível observar nos seguintes exemplo:

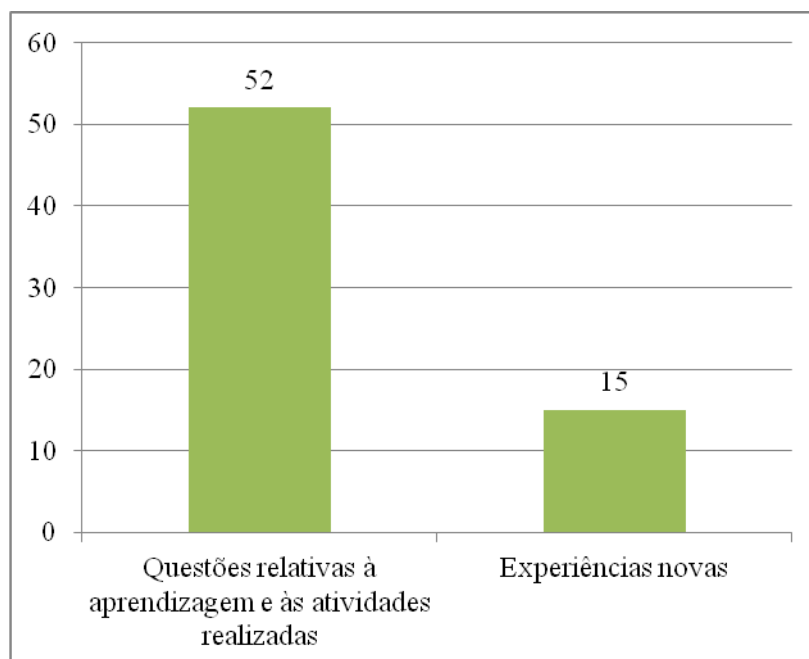
“Gostei de brincar no recreio com a Mariana” [4.ºDG_Leonor_7-12-2012_G.];

“Gostei de brincar lá fora à hora de almoço com o Miguel e a Nádia” [4.ºDG_Gustavo_7-12-2012_G.].

Pelo contrário, os registos presentes nas subcategorias *Apropriação indevida e/ou destruição de objetos* e *Questões relacionadas com a partilha*, apesar de consideravelmente mais baixos (2% e 1%, respetivamente), resultam, na totalidade, da coluna *Não gostei*. Face ao exposto, consideramos que, embora este número seja reduzido, se tivéssemos a oportunidade de continuar a intervir, este aspeto deveria ser alvo da nossa atenção com o intuito de o reduzir, pois só assim poderíamos afirmar com mais consistência que as crianças sabiam como partilhar, não se apropriando indevidamente de objetos dos outros.

De modo a analisar os dados referentes à categoria *B: Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem*, elaborámos o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem



No que se refere às ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem, e conforme se pode observar no Gráfico 4, as *Questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas* foram as que reuniram um maior número de registos (30% do total de registos efetuados). Estas questões dizem respeito às diferentes experiências e atividades realizadas pelas crianças e que mostraram ser particularmente do seu agrado, como podemos verificar nos excertos seguintes, a título de exemplo:

“Gostei de receber a caixinha das surpresas” [3.ºDG_Raquel_27-11-2012_G.];

“Gostei de fazer a culinária” [3.ºDG_Joana_29-11-2012_G.].

Com efeito, todas as unidades de registo inseridas nesta subcategoria são provenientes da coluna *Gostei* dos cinco Diários de Grupo, que, como já vimos anteriormente, obteve quase sempre o maior número de registos entre as quatro colunas do Diário de Grupo.

O mesmo se passou em relação à subcategoria *Experiências novas*, isto é, todas as unidades de registo inseridas nesta subcategoria resultam da coluna *Gostei* do Diário de Grupo. Assim, esta subcategoria enquadra os registos relativos a experiências e atividades realizadas pelas crianças mas que, ao contrário da subcategoria anterior, ainda não tinham sido vivenciadas pelas mesmas. A título de exemplo selecionamos os seguintes excertos:

“Gostei de fazer o cartaz dos tubarões” [3.ºDG_Tomás_27-11-2012_G.];

“Descobrimos coisas dos animais” [4.ºDG_João_4-12-2012_F.];

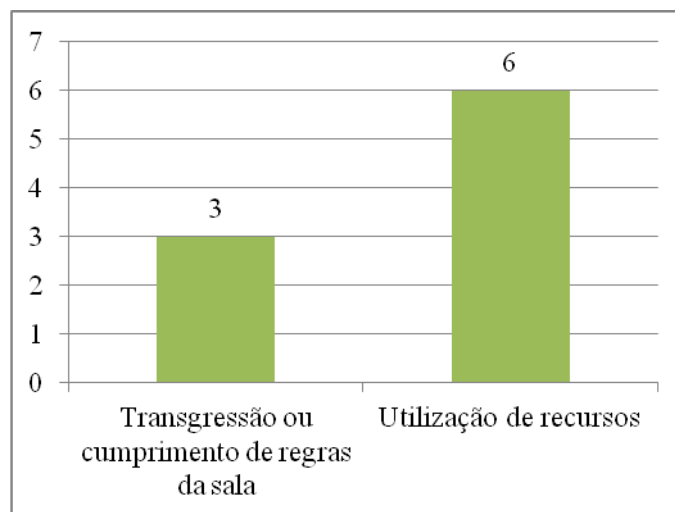
“Gostei de ouvir a escritora Alice Cardoso a falar de quando ela era pequenina” [5.ºDG_Tomás_11-12-2012_G.];

“Foi muito giro ver o vídeo dos animais” [5.ºDG_Joana_11-12-2012_G.].

Deste modo, através dos dados apresentados relativamente à categoria *Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem*, julgamos ter evidências para afirmar que as crianças atribuíram bastante significado às aprendizagens e atividades desenvolvidas.

Através do gráfico que se segue é possível verificar os resultados obtidos a partir da categoria *C: Ocorrências de organização e funcionamento do grupo*.

Gráfico 5 – Ocorrências de organização e funcionamento do grupo



Como podemos constatar, a subcategoria *Utilização de recursos* abrange um número de registos mais elevado comparativamente com a subcategoria *Transgressão ou cumprimento de regras da sala*. É de salientar ainda que os registos efetuados na subcategoria *Transgressão ou cumprimento de regras da sala*, e que dão conta de referências relativas às regras de funcionamento estabelecidas na sala, excluindo as agressões físicas, são, maioritariamente, considerados positivos pelas crianças, ou seja, resultaram da coluna *Gostei* do Diário de Grupo, como se pode verificar nos excertos seguintes:

“Gostei que todos estivessem com atenção e respeito quando estávamos na manta a ouvir uma história” [2.ºDG_OC_21-11-2012_G.];

“Gostei da forma como o Santiago se portou lá fora” [5.ºDG_Cristiano_10-12-2012_G.].

Questionamo-nos se estes resultados terão, ou não, uma ligação direta com o facto de as regras da sala terem sido trabalhadas e negociadas com as crianças, durante o primeiro período letivo, conforme já referimos.

Porém, consideramos que os comentários relativos à incorreta utilização dos recursos são ainda consideravelmente elevados, pelo que seria um aspeto a ser trabalhado caso continuássemos as nossas intervenções.

Também com um número consideravelmente elevado de registos (24%) encontra-se a categoria *D: Referência a ocorrências significativas para o grupo*, a qual não abrange nenhuma subcategoria, e que dá conta dos registos de atividades e projetos realizados, registados na coluna *Fizemos*, como podemos ver nos excertos seguintes:

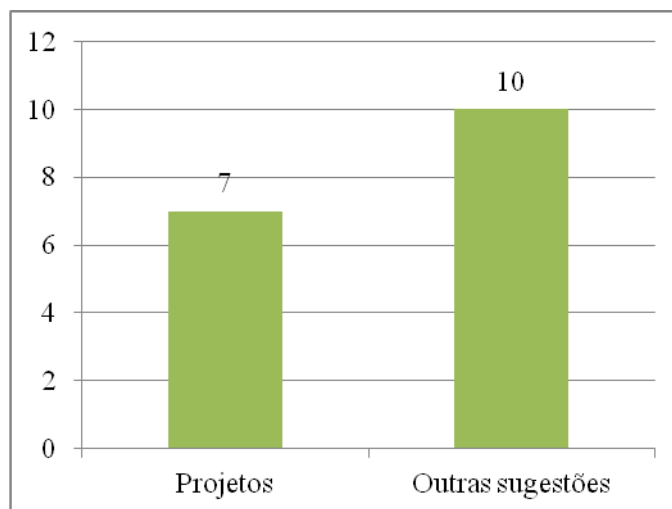
“Caixa das surpresas com coisas para fazer uma árvore de natal só para nós”
[5.ºDG_Tomás_10-12-2012_F.];

“Fomos à biblioteca ouvir uma história com a Alice Cardoso” [5.ºDG_Raquel_11-12-2012_F.].

Como já tínhamos visto anteriormente no ponto 4.2 a coluna *Fizemos* foi a que obteve o segundo maior número de registos, no total dos cinco Diários de Grupo, motivo que do nosso ponto de vista justifica o número de unidades de registo inseridas nesta categoria.

Em relação à categoria *E: Sugestões de Trabalho*, que contempla as subcategorias *Projetos* e *Outras sugestões*, onde se enquadram os registos realizados na coluna *Queremos Fazer* do Diário de Grupo, constatamos que as referências a atividades que as crianças gostariam de realizar é superior às sugestões de Trabalhos de Projeto (6% e 4% respetivamente), tal como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 6 – Sugestões de Trabalho



Como hipótese explicativa apontamos o facto de o Trabalho de Projeto ser uma estratégia nova para a maioria das crianças, tal como o Diário e o Conselho de Grupo, pelo que as crianças se estavam ainda a apropriar das mesmas. A este aspeto acresce o facto de, à data da implementação do Trabalho de Projeto, o final do 1.º período letivo estar próximo, não sendo assim possível desenvolver muitos Projetos.

Baseadas em todos os aspetos referidos ao longo da análise referente à natureza dos registos, e contrariamente ao verificado no estudo de Garcia (2010) onde a autora refere que a coluna *Não Gostei* foi a que reuniu um maior número de registos, tal como já tivemos oportunidade de referir, julgamos que os resultados obtidos com base no nosso projeto de intervenção e de investigação são até bastante positivos. Isto porque consideramos que os níveis de participação das crianças se centraram em registos de natureza relacionada com questões relativas à aprendizagem e ocorrências de atividades significativas para o grupo e não tanto com a transgressão das regras da sala e com os comportamentos considerados pelo grupo como menos corretos.

CAPÍTULO V

Conclusões Finais

Introdução

Neste último capítulo do nosso Relatório Final de Estágio começamos por sintetizar os resultados obtidos, de acordo com a análise efetuada, apontando algumas conclusões que consideramos importantes de modo a dar resposta à questão definida no início do projeto e que nos orientou neste percurso.

Em seguida, pretendemos refletir também sobre algumas limitações com que nos deparamos no processo de implementação e de investigação da estratégia e sobre as potencialidades da mesma.

Por fim, propomos algumas sugestões para futuros projetos relacionados com esta área de investigação.

5.1 Conclusões Finais

O objetivo de investigação primordial do nosso projeto de intervenção e de investigação consistiu em perceber se o Diário de Grupo, enquanto estratégia de organização e de gestão da sala, contribuía para promover a participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

Tendo por base o processo que vivenciámos, consideramos que estamos agora, no final desta etapa, mais cientes dos desafios que a nossa profissão implica. Partilhamos da perspetiva de Flores (2010) quando esta refere que “[a]o iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula” (p. 184). De facto, foram várias as vezes que, ao longo deste processo, não sentimos a segurança suficiente para gerirmos a multiplicidade de acontecimentos da sala, nos quais se inclui a implementação do Diário de Grupo e, associado a este, o Conselho de Grupo.

De forma articulada com os nossos objetivos de investigação, também tínhamos como objetivos de formação promover a participação das crianças no Diário de Grupo e fomentar, igualmente, a sua participação democrática na vida da sala e no processo de

tomada de decisões relativamente às suas aprendizagens. Com efeito, para quem pretendia promover a participação das crianças, questionamo-nos se não teremos sido demasiado diretivas. Por outras palavras, na altura da implementação das estratégias por vezes julgávamos que estávamos a criar as condições necessárias para promover a participação das crianças. Contudo, após termos terminado a PPS A2 e termos iniciado de forma mais sistematizada a análise dos dados recolhidos, ao confrontarmo-nos connosco próprias a partir das várias vídeo-gravações efetuadas sobre as nossas intervenções, quer dos Conselhos de Grupo, quer do desenvolvimento dos Trabalhos de Projeto, pensamos que, em determinados momentos, houve decisões que considerávamos terem sido as crianças a tomar mas, atualmente, e numa análise mais distanciada, percebemos que algumas dessas decisões acabaram, na realidade, por serem influenciadas por nós, apesar de na altura não termos tido essa consciência. Deste modo, a possibilidade de nos podermos confrontar com a nossa própria ação possibilitou-nos a consciencialização de aspetos que na altura, por estarmos demasiado envolvidas no processo, não nos foi possível ter essa perceção. Um exemplo concreto deste aspeto pode ser verificado através do seguinte excerto, retirado da transcrição da vídeo-gravação da segunda sessão do desenvolvimento do Trabalho de Projeto *Tubarão*¹¹:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação da segunda sessão do desenvolvimento do Trabalho de Projeto *Tubarão* (19 de novembro de 2012):

(...)

Cecília - Vocês, depois de nós procurarmos e sabermos o que os nossos tubarões comem e quais são os nomes deles, como é que vocês querem apresentar aos outros colegas?

Raquel - Escrevemos aqui! (*diz apontando para o planeamento do projeto*)

Cecília - A Raquel disse para escrevermos, mais alguém tem alguma ideia?

Raquel - E depois dizemos...

Mélanie - Escrever onde?

¹¹ Para consultar as transcrições das vídeo-gravações das sessões relativas aos Trabalhos de Projeto ver Anexo 7 e 8.

- Cecília** - Onde é que pensas escrever? (*dirigindo a pergunta à Raquel*)
- Joana e Raquel** - Aqui! (*apontando de novo para o planeamento do projeto*)
- Cecília** - Mas não querem fazer um cartaz novo?
- Raquel** - Sim!
- Cecília** - Estou a escrever a ideia da Raquel, escrevemos e depois dizemos. A Raquel disse que podíamos escrever o que nós aprendermos para depois dizermos aos outros meninos.
- (...)
- Ivo** - Escrever na internet.
- Tomás** - E depois tirar...
- Cecília** - Então podemos escrever aquilo que responde às nossas questões e depois pôr as imagens?
- Vários** - Sim.
- Cecília** - Já está decidido como vamos apresentar, não é?
- (...)

Consideramos que ao fazermos a pergunta: “*Mas não querem fazer um cartaz novo?*”, acabámos por conduzir demasiado o diálogo e, deste modo, no fim fomos nós mesmas a tomar a decisão relativamente ao modo como o trabalho seria apresentado. Como alternativa, pensamos que poderíamos ter feito antes a questão “*Então acham que é aqui que devemos escrever o que aprendemos sobre os tubarões? Será esta a melhor forma de apresentarmos aos outros meninos os resultados do nosso projeto?*”, levando as crianças a refletir se o Mapa de Planeamento do Trabalho de Projeto seria, ou não, o sítio mais indicado para apresentar o resultado final aos restantes colegas do grupo. Com certeza que no futuro, e sendo apologistas de uma pedagogia participativa, teríamos de ter estes aspetos em consideração de modo a dar oportunidades reais de participação às crianças nas decisões relativas às suas aprendizagens e à vida da sala.

De facto, o papel hoje atribuído aos educadores e professores é algo que julgamos ser muito complexo, sendo necessário que estes possuam a consciência de que é fundamental muito trabalho intencional e estratégico da sua parte e uma reflexão constante acerca das intenções educativas subjacentes às suas ações de modo a ajustar o processo educativo a cada uma das crianças e ao grupo em geral, tendo em consideração a sua evolução. Deste

modo, e fazendo nossas as palavras de Estrela (2008), a concretização de práticas de qualidade exige, por parte do profissional de educação, “uma observação, reflexão, formação, supervisão e acompanhamento contínuo das crianças” (p. 34). Embora esta autora se centre no contexto de Creche, consideramos que o que refere relativamente às práticas de qualidade por parte dos profissionais de educação é igualmente pertinente para o contexto de educação pré-escolar.

Centrando-nos agora nos resultados globais, consideramos que a implementação de uma estratégia desta natureza é algo que necessita de tempo e que exige do educador uma ação consciente, deliberada e fundamentada. Isto porque, como já referimos, acreditamos que estas estratégias só devem ser implementadas quando estão reunidas as condições necessárias para que as crianças lhes atribuam sentido e, deste modo, se envolvam nas mesmas. Por estes motivos, julgamos que o trabalho por nós realizado foi apenas o início de um longo processo a desenvolver com as crianças e também o início de um longo percurso de aprendizagem para nós próprias.

Através do processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, julgamos ter evidências que nos permitem fazer algumas inferências, tendo sempre presente que estes resultados não podem ser encarados como absolutos, uma vez que se constituem como uma visão parcial da realidade daquele grupo e que cada criança é um ser único. Assim, através da análise referente à evolução do número de registos efetuados no Diário de Grupo por cada criança, constatámos que as crianças mais velhas foram as que levaram menos tempo para se adaptar a este instrumento de pilotagem, a par das crianças que evidenciaram ser bastante desinibidas e que gostavam de participar nas decisões relativas às atividades a realizar.

Através do processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, pensamos também ter evidências para afirmar que, de facto, o Diário de Grupo contribui para a promoção da participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

Estas evidências prendem-se com a forma como as crianças se foram apropriando, progressiva e gradualmente, da utilização da estratégia, que se veio a traduzir no contributo de todas as crianças com registos para o Diário de Grupo e no aumento do número de registos nos Diários de Grupo, de semana para semana.

Deste modo, e face ao exposto anteriormente, julgamos que os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto de intervenção e de investigação são positivos e que este veio confirmar as potencialidades desta estratégia de organização e de gestão da sala. Consideramos, assim, que tanto o Diário de Grupo como o Conselho de Grupo permitem a promoção da participação ativa e democrática das crianças na vida da sala, através da participação nas decisões quanto às atividades a realizar e ainda através da participação ativa na resolução de problemas, ao exporem a sua visão acerca das ocorrências e ao proporem soluções para as mesmas, e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito também a partir da participação nas decisões relativas às atividades a realizar assim como através dos Trabalhos de Projeto que surgem e que possibilitam que as crianças participem de forma ativa na construção das suas próprias aprendizagens.

5.2 Limitações e potencialidades da estratégia implementada e investigada e sugestões para futuros projetos

A implementação da estratégia Diário de Grupo revelou-se bastante recompensadora para nós no sentido em que tivemos a possibilidade de compreender como é que é possível concretizá-la. Todo este processo tornou-se, para nós, um processo de aprendizagem que levou o seu tempo pelos mais variados motivos.

Assim, apesar do empenho com que julgamos ter desenvolvido o nosso projeto, identificámos alguns aspetos que, na nossa ótica, poderão assumir-se como limitações.

As principais limitações consideradas por nós referem-se, sobretudo, à nossa inexperiência enquanto educadoras e enquanto educadoras investigadoras no campo da pesquisa educacional. Aliado ao facto de ser a nossa primeira experiência profissional em contexto de Jardim de Infância e de toda a dinâmica inerente à PPS, era a primeira vez que estávamos a implementar uma estratégia deste género. Deste modo, apesar do suporte teórico que possuíamos acerca da estratégia, deparamo-nos com aspetos difíceis de gerir, nomeadamente a gestão do grupo nos Conselhos de Grupo.

Como já referimos neste trabalho, ao longo de todo o processo procurámos proceder, semanalmente, à análise reflexiva sobre as nossas práticas e os dados que tínhamos, com o intuito de reformular a nossa ação em tempo oportuno. No entanto, nem sempre nos foi possível quer pelo facto de não termos um distanciamento suficiente dos acontecimentos quer pela limitação temporal referente à implementação do projeto.

Com efeito, consideramos que o período de tempo destinado à implementação do projeto foi bastante reduzido, o que se constituiu também uma limitação. Tal como mencionámos, o início da PPS A2 coincidiu com o início do ano letivo, pelo que as estratégias ainda não faziam parte das rotinas da sala, pelos motivos já apresentados. Deste modo, o Diário de Grupo esteve presente na sala apenas durante as últimas cinco semanas do primeiro período letivo e, estando nós conscientes que os efeitos da implementação deste tipo de estratégia não são imediatos, consideramos que as conclusões apresentadas são apenas uma amostra parcial das mudanças que poderiam ocorrer se usufríssemos de mais tempo para a implementação do Diário de Grupo, pois só assim poderíamos apresentar resultados mais concretos. Assim, e apesar de considerarmos positivos os resultados que obtivemos, estamos cientes que a limitação temporal não deixou transparecer a verdadeira evolução das crianças quanto à gestão cooperada dos conflitos e ao desenvolvimento da autonomia assim como da sua participação, uma vez que este é um processo moroso.

Se continuássemos a desenvolver este projeto, uma alteração a pôr em prática seria, como já mencionámos, o facto de os adultos da sala recorrem com mais frequência ao Diário de Grupo, com o intuito de incentivar a participação das crianças no mesmo. Teríamos ainda de ter em consideração que, para promover efetivamente a participação democrática das crianças, não poderíamos ser demasiado diretivas, isto é, não poderíamos influenciar as suas decisões.

Estando nós a realizar um curso de Mestrado que nos habilita para exercermos a nossa atividade profissional quer no Pré-escolar quer no 1.º CEB, pensamos que seria ainda interessante, como projeto futuro, implementar esta mesma estratégia em contexto de 1.º CEB com o objetivo de percebermos as semelhanças e as diferenças quanto aos níveis de participação das crianças e o que poderia influenciar, ou não, esses resultados. Refletindo sobre este aspeto surgem-nos, assim, algumas questões: Quais as diferenças mais visíveis

quanto aos níveis de participação numa turma de 1.º CEB, tendo em conta a idade dos alunos (recordamos que uma das conclusões a que este estudo nos conduziu foi o facto de que as crianças mais velhas se apropriaram mais rápido deste instrumento de trabalho do que as crianças mais novas)? Será que o facto de as crianças dominarem formalmente a escrita poderá influenciar os níveis de participação no Diário de Grupo? Isto é, o facto de as crianças saberem ler e escrever terá influência nos níveis de participação? Será que a natureza dos registos seria semelhante em contexto de 1.º CEB?

Estas questões e reflexões ficarão por responder, mas esperamos ter deixado algumas sugestões e ideias úteis aos profissionais de educação, em particular aos nossos colegas, para novos projetos, tendo em consideração as inúmeras potencialidades do Diário de Grupo, e paralelamente do Conselho de Grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: C.N.E.

Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.

Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (J. C. T. Eufrázio, Trad.). Porto: Edições ASA.

Decreto-Lei n.º 240/2001: Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Documento Estruturador Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2. (2010). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 183-188.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.

Freinet, C., & Salengros, R. (1977). *Modernizar a Escola*. Lisboa: Distribuidora Nacional de Livros.

Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 17-26.

Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, 6-20.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & McClellan, D. (2005). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Ed.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gró.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2010). Metas de Aprendizagem. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

Neves, R. A., & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(2), 1-10.

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.) D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 123-137). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 14-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

O'Shea, K. (2003). *Desenvolver uma compreensão partilhada: Glossário de termos de educação para a cidadania*. Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Portugal/2003_%2029_EDC_Glossary_PT.pdf

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? Retirado de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Postic, M., & Ketele, J. M. (2000). *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Roca, M. E. (2006). O Papel do Educador da Infância nos Contextos Atuais: Desafios e Práticas Pedagógicas. In: Tavares, J., Pereira, A., Fernandes, C. & Monteiro, S., *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp.128-136). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, G. & Costa, J. A. (2006). Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância em Contexto de Gestão Escolar. In: Tavares, J., Pereira, A., Fernandes, C. & Monteiro, S., *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp.137-143). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, M. A. (2007). *Gestão da sala de aula: Crenças e práticas em Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna, Nº 35*, 5-51.

Soares, J. V. (2003). *Como abordar...A Cidadania na Escola*. Porto: Areal Editores.

Tomaz, C. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

UNESCO (1996). Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Retirado de <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

UNICEF (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

UNICEF (s.d.). Direitos da Criança. Retirado de <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar, 12*, 109-117.

Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28.

Anexos¹²

¹² De forma a manter o anonimato relativamente ao Jardim-de-Infância e à OC ocultamos algumas informações nos diferentes Anexos.

Anexo 1

Guião da 1.^a Entrevista

Entrevista realizada à Orientadora Cooperante, Jardim-de-Infância pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Prática Pedagógica Supervisionada.

Data:

Objetivos da entrevista:

1. Perceber com que facilidade as estratégias Diário de Grupo e Trabalho de Projeto poderão ser integradas no dia-a-dia do grupo.
2. Entender se as estratégias agradam às crianças.
3. Perceber se as crianças gostam de participar no preenchimento do Diário de Grupo e de realizar projetos.
4. Aprofundar o nosso conhecimento acerca do modo como a educadora operacionaliza as estratégias.
5. Compreender como e quando funciona o Conselho de Grupo.
6. Saber qual a monitorização que a educadora faz.
7. Descobrir como é que a educadora avalia as aprendizagens feitas pelas crianças.
8. Compreender a razão pela qual a educadora implementa as estratégias.

Questões:

Questão 1: Tendo em conta que algumas das crianças não estão familiarizadas com o Diário de Grupo, como pensa implementá-lo com o grupo?

Questão 2: E no caso do Trabalho de Projeto?

Questão 3: Pensando na experiência de anos anteriores considera que será fácil integrar estas estratégias no dia-a-dia do grupo?

Questão 4: Como é que as crianças se costumam sentir em relação a estas estratégias? Gostam de participar no preenchimento do Diário? E de fazer os projetos?

Questão 5: Como é que costuma trabalhar a estratégia Diário de Grupo?

Questão 6: E do trabalho de projeto?

Questão 7: Quando e como se realiza o Conselho de Grupo?

Questão 8: Qual o tipo de monitorização que costuma fazer para cada uma das estratégias?

Questão 9: Como avalia as aprendizagens feitas pelas crianças (instrumentos e critérios)?
A que nível (conhecimentos, capacidades e atitudes e valores)?

Questão 10: Trabalha com estas estratégias há quanto tempo?

Questão 11: Por que considera importante a sua implementação?

Questão 12: Quais os aspetos que considera mais e menos positivos na implementação destas estratégias?

Anexo 2

Transcrição das entrevistas

Entrevista realizada à Orientadora Cooperante, Jardim-de-Infância pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Prática Pedagógica Supervisionada.

A presente entrevista foi realizada em dois momentos distintos, de modo a clarificar alguns aspetos, pelo que a transcrição da mesma se encontra com duas cores distintas, tal como se pode verificar através datas.

Data: 9 de outubro de 2012

Data: 9 de novembro de 2012

Questões:

Questão 1: Tendo em conta que algumas das crianças não estão familiarizadas com o Diário de Grupo, como pensa implementá-lo com o grupo?

O Diário de Turma ainda não está afixado, sendo que normalmente é afixado na área onde é feito o Conselho de Grupo e todas as comunicações de grupo. A ideia do Diário de Turma é estar afixado e ser trabalhado diariamente. O meu objetivo é que eles percebam que é importante nós escrevermos aquilo de que falamos para depois nos lembrarmos e a partir daí construirmos outro tipo de coisas, como por exemplo planearmos atividades para outros dias e elaborar regras de funcionamento do grupo.

Questão 2: Como são feitos os registos no Diário de Grupo? Quem os faz?

Normalmente é escrito pela educadora, a pedido das crianças, elas podem assinar ou ilustrar com imagens se quiserem.

Questão 3: Como pensa implementar o Trabalho de Projeto com o grupo?

Normalmente a partir de um interesse, de uma curiosidade, de uma coisa que seja necessária fazer. Quando o grupo o demonstra, questiona sobre qualquer coisa que gostaria de saber, ou que quer fazer uma coisa para a qual precisa de ajuda, normalmente em reunião de grande grupo.

Questão 4: Pensando na experiência de anos anteriores considera que será fácil integrar estas estratégias no dia-a-dia do grupo?

Depende dos grupos que se têm. Inicialmente nem sempre é fácil, mas eu acho que depois com o tempo eles vão percebendo a importância do trabalho estar estruturado de uma determinada maneira e como facilita o decorrer das atividades, tanto a nível de organização do Trabalho de Projeto por não serem sempre os mesmos meninos a trabalhar nas coisas, como no Diário de Grupo também começamos a conseguir perceber quem são os que comunicam mais, os que falam mais e incentivarmos os outros a que o façam.

Questão 5: No caso do trabalho de Projeto como é que se organizam os meninos?

Normalmente formam-se grupos de 4 a 5 elementos, no máximo, por opção deles, ou motivados pelo adulto, quando há crianças que não se oferecem de livre e espontânea vontade.

Questão 6: Como é que as crianças se costumam sentir em relação a estas estratégias? Gostam de participar no preenchimento do Diário? E de fazer os projetos?

Gostam de participar...Quando começam a escrever e a verem os nomes deles escritos no Diário de Turma querem participar. Normalmente eles escrevem quem diz “gosto” ou até gostam de ir escrever o nome deles no Diário de Grupo como se tivessem depois já escrito tudo o que dizem. Ou seja, quando “assinam” o que comunicaram, sentem-se valorizados pelo facto de a sua opinião ter ficado registada! E normalmente o resultado que dá é que quando temos os juízos negativos no *Não gostei* eles referem muito a parte dos comportamentos, o que também ajuda um bocado a consciencializar o grupo do que está correto e menos correto e a ajudarem-se uns aos outros a melhorar pela via do diálogo, conversando, e depois na altura da leitura vendo o que podemos mudar.

Questão 7: Como é que costuma trabalhar a estratégia Trabalho de projeto?

Normalmente costumo seguir as fases. Ainda não implementei nenhum porque como vocês veem o grupo ainda está muito verduinho, ainda há muita coisa a ser trabalhada. O trabalho de projeto surge a partir do momento que é diagnosticado um interesse, motivação, curiosidade em relação a alguma coisa.

Questão 8: Costuma trabalhar os projetos numa fase inicial no Conselho de Grupo?

Quando surge um projeto, define-se o tempo em que ele vai ser trabalhado, por quem, e em que altura são comunicados os resultados... não sendo obrigatório que a comunicação dos resultados seja feita em Conselho de turma.

Questão 9: Quando e como se realiza o Conselho de Grupo?

Normalmente realiza-se à sexta-feira e é o momento em que estamos mais tempo sentados a conversar sobre o que fizemos, a ler o Diário de Turma e é quando se combina o que se vai fazer. No Diário de Grupo lemos o que fizemos, o que gostámos e não gostámos e a partir daí é que planeamos o que queremos fazer e a semana seguinte que pode durar mais do que uma semana, dependendo do trabalho que é para fazer.

Questão 10: Qual o tipo de monitorização que costuma fazer para cada uma das estratégias?

É assim, normalmente é através de registos diários. Não tenho nenhuma grelha de avaliação, é mais registos de ocorrências significativas. Tenho um dossier onde vou anotando ao fim do dia as coisas que acho mais relevantes em relação a cada criança consoante os instrumentos e as atividades realizadas. Eu vejo, vou registando, vou anotando e depois na ficha final de avaliação de cada período é que normalmente vejo isso.

Questão 11: Como avalia as aprendizagens feitas pelas crianças (instrumentos e critérios)? A que nível (conhecimentos, capacidades e atitudes e valores)?

Já tenho à partida uma noção do que eles possam ganhar com isto (ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes e valores e, por isso, no dia a dia não o faço, não tenho instrumentos de monitorização destes aspetos.

Questão 12: Trabalha com estas estratégias há quanto tempo?

Há cerca de seis anos, desde que fiz a formação base do Movimento da Escola Moderna. Já tinha trabalhado com algumas educadoras de apoios que me tinham alertado para alguns instrumentos de regulação que utilizavam e achei interessante e assim que tive oportunidade fiz a formação de introdução ao modelo pedagógico. E gostei, principalmente

ao nível dos instrumentos de regulação, não ao nível das estratégias todas que eles usam porque acho que também é muito maçudo. Não consigo adaptar isso às minhas conceções de criança, de educação, de estar, de sociedade,... Mas acho que a nível de instrumentos de regulação para o grupo e para nós, como profissionais ajuda-nos muito. Por exemplo, o grupo, com o quadro das áreas consegue regular a distribuição pelas diferentes áreas, quase sem intervenção dos adultos. Com o trabalho de projeto e os seus instrumentos conseguem perceber mais facilmente o que cada um tem que fazer, pois está registado!

Questão 13: Porquê que considera importante a sua implementação?

Olhem, no Diário de Turma acho que é fundamental por exemplo para criarmos as regras de funcionamento, para avaliarmos aquilo que vamos fazendo e para planear o que vamos fazer. Essencialmente o que é necessário.

O Trabalho de Projeto considero muito importante na medida em que normalmente tento que eles levem para casa também. Então, para já implica a família nas pesquisas que eles fazem, nessas coisas todas. Depois acaba por implicar o trabalho de grupo. Nestas idades muitas vezes eles fazem um trabalho muito individual e isto obriga-os a pensar e a agir em grupo e depois elaborarem também o pensamento para fazerem as comunicações ao grupo...e elaborarem as aprendizagens que fizeram de forma a que consigam transmiti-las ao grupo e este aprender, portanto acaba por ser um processo de aprendizagem que está sempre em movimento.

Questão 14: Quais os aspetos que considera mais e menos positivos na implementação destas estratégias?

No Trabalho de Projeto aquilo que acontece sempre é que quase todos querem participar e acaba por ser difícil. Nós não conseguimos estar a fazer um Trabalho de Projeto com muitas crianças implicadas, umas quatro no máximo dos máximos cinco crianças. Porque senão não conseguimos trabalhar bem com eles. Depois há casos particulares. Por exemplo no caso destas turmas com crianças com Necessidades Educativas Especiais em que a auxiliar não está a auxiliar-me a tempo inteiro porque está com uma criança, acaba por impedir um bocado que eu esteja ali um bocado só com quatro ou cinco crianças e poder

gerir o resto do grupo todo. Dificulta muito, nem com todos os grupos se consegue. E, em relação ao Diário de Grupo não vejo inconvenientes, pelo contrário.

Questão 15: Como se definem as crianças que vão trabalhar naquele projeto? De um modo geral, durante quanto tempo trabalham no projeto?

A escolha é feita em consenso com o grupo todo, e cada projeto tem a duração de sensivelmente uma semana, desde que começa, até ser comunicado a todos.

Questão 16: Quem são as crianças já familiarizadas com as estratégias?

As crianças que já faziam parte deste grupo no passado ano letivo. Ou seja, O António Tomás, Cristiano, a Mariana, o Martim, a Nádía, a Raquel e a Sara.

Anexo 3

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar intervenções dos estagiários no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Data: 12 de outubro de 2012

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, e encontramos-nos, neste momento, a estagiar na sala da Educadora (...), no jardim-de-infância (...). Para podermos apresentar o nosso trabalho na Universidade de Aveiro poderá ser necessário fotografar e/ou vídeo-gravar algumas das atividades que vamos desenvolver com os vossos filhos/educandos.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e vídeo-gravar algumas das nossas atividades junto dos vossos filhos/educandos. Salientamos que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeo-gravar de modo a não revelar a identidade dos vossos filhos/educandos.

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e solicitamos que nos devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

Cecília Alves e Mélanie Jorge



Pedido de Autorização

Autorizo/Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeo-gravações e tiradas fotografias ao meu filho/educando, pelas estagiárias, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poderem apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ / 2012

Anexo 4

Diários de Grupo

1.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
SEMANA DE 12 A 16 de novembro			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>"Eu gostei de ouvir a história" (Enzo) - 13-11-2012</p> <p>"Eu gostei de desenhar" (Fabiana, 13-11-12)</p> <p>"Gostei de ouvir a lenda" (Joana, 13-11-12)</p> <p>"Gostei de fazer uma nave" (Aurora, 13, 11, 12)</p> <p>"Eu gostei de fazer ontem uma nave" (H. guel, 16-11-12)</p> <p>"Gostei de brincar na manha com a piscina que eu fiz" (Fabiana, 16-11-12)</p>	<p>"Eu não gostei do comportamento do Ivan e do Jorge (Melanie) hoje" (13-11-12)</p> <p>"Não gostei que os meninos fizessem barulho quando iam ouvir a história" (Rutea, 13-11-12)</p> <p>"Eu não gostei que o Ivan alijasse a Mariana na orelha e na bochecha" (Marta, 13-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o José usasse a coisa da lenda para fazer de pistola" (Custavo, 13-11-2012)</p> <p>"Não gostei que na música o Jorge estava a cantar" (Rebeca, 13-11-2012)</p> <p>"Eu não gostei que o Ivan passasse a cadeira no chão" (Fabiana, 16-11-12)</p>	<p>"Fizemos o bolo das castanhas" (Joana, 16-11-12)</p> <p>"Fizemos um jogo com gestos" (Mariana, 16-11-12)</p> <p>"Vimos a história de Marta" (Gustavo, 16-11-12)</p>	<p>"Gostava de desceber se existe um peixe R x" (Custavo, 16-11-12)</p> <p>"Gostava de saber como se faz Magia" (João, 16-11-12)</p> <p>"Gostava mais de saber mais coisas sobre tubarões" (Mariana, Tomás, 16-11-12)</p>

Docente: _____ 2012/2013

2.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
		SEMANA DE 19 A 23 de novembro	
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>- Gostei de fazer sinética e equilibrar-me e fazer os exercícios todos (Grupo).</p> <p>"Gostei que todos estivessem com o mesmo espírito quando estavam na montanha e ouvir uma história" (ANA)</p> <p>"Gostei das caixinhas das surpresas" (Tomás).</p> <p>"Gostei de escavar a caixa ao Pai Natal (Tomás, Gavi)</p> <p>"Gostei de ver o filme" (Rebeca)</p> <p>"Desenhos" (Diogo)</p>	<p>"NÃO GOSTO QUE OS MENINOS LUTEM E NÃO QUERO QUE LUTEM MAIS" (NICOLE, 19-11-2012)</p> <p>"NÃO GOSTEI QUE O GUSTAVO DESTRUIU A MINHA NAVE" (ELIA, 19-11-2012)</p> <p>"NÃO GOSTEI QUE O BRAUNO E O IVAN DESTRUÍSSEM A COISA QUE A MARTA FEZ" (BELAS, 20-11-2012)</p> <p>"Não gostei que lá fora o Ivan lutasse com a Mariana, mesmo a Nicole dizendo para parar" (BRUNO)</p> <p>"Não gostei que o Cristiano fizesse tudo à tapalçada na grândola" (ANA)</p> <p>"Não gostei que o Gavi não prolongasse a pilinha" (Tomás)</p> <p>"Não gostei que lá fora o Ivan e a Fabiana lutassem" (Gustavo)</p> <p>"Não gostei que o Gavi e o Diogo estivessem sempre a ligar e a desligar o computador" (Gustavo)</p> <p>"Não gostei que o Diogo me estagiasse" (Gavi)</p>	<p>"Sinética" - corridas de Jaco, banco com o péssimo, queda, saltos (correr/abrir e fechar as pernas ao caminhar).</p> <p>"Fomos à biblioteca"</p> <p>"Fizemos o jogo da adivinha"</p> <p>"A cláudia leu o livro "Abaixo as regras"</p> <p>"Vimos o filme O Gang do P."</p> <p>"Escavamos a caixa ao Pai Natal"</p>	<p>"Gostava de fazer na grândola o jogo da rato e do gato" (Miguel)</p> <p>"Gostava de fazer o jogo do peixinho e do tubarão" (Gustavo)</p> <p>"Projeto sobre animais da floresta" (Tomás)</p> <p>"Gostava de saber se há um peixe vermelho no mar" (Jorge)</p>

Docente: _____

Estagiários: Cecília Aires e Melanie Jorge fizeram o puzzle (Gavi)

- 2012/2013

3.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
SEMANA DE 26 A 30 de novembro			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>"Eu gostei de ser a primeira da fila" (Mariana, 26-11-2012)</p> <p>"Eu gostei da história" (Miguel, 26-11-2012)</p> <p>"Gostei de depois da hora do almoço eu beinome lá fora" (Gustavo, 26-11-2012)</p> <p>"Gostei de estar na mesa a comer" (Jorge, 26-11-2012)</p> <p>"Gostei de depois da hora do almoço eu beinome lá fora" (Gustavo, 26-11-2012)</p> <p>"Gostei do dominó" (João, 27-11-2012)</p> <p>"Gostei do dominó e da caixinha das surpresas" (Sara, 27-11-2012)</p> <p>"Gostei de brincar nas árvores" (Lorena, 27-11-2012)</p> <p>"Gostei de receber a caixinha das surpresas" (Béate, 27-11-2012)</p> <p>"Gostei de fazer o cartaz dos tubarões" (Tomás, 27-11-2012)</p> <p>"Gostei de fazer os desenhos" (Fabiana, 27-11-2012)</p> <p>"Gostei de ouvir as histórias" (Sara, 27-11-2012)</p> <p>28-11-2012</p> <p>Gostei de fazer a história - Mariana</p> <p>Gostei de brincar na playground com o Ivan (Fabiana)</p> <p>Gostei de brincar lá fora depois do almoço - João</p> <p>Gostei de brincar com o Ivan - 29-11-2012</p> <p>Gostei de fazer o experimento - (Lorena)</p> <p>Gostei de fazer o experimento - (João)</p>	<p>"Não gostei que o Ivan cuspiu no chão e para mim na casa de banho" (Cristiano, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Cristiano me desse pontapé" (Fabiana, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Ivan aleijasse a Leonor" (Lorena, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Ivan me desse um pontapé no joelho" (Sara, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que quando era para ir para dentro no acesso o Cristiano me empurrou" (Rebeca, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Ivan e o Miguel atirassem os combós contra a parede" (Béate, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Ivan e o Tomás atirassem com os brinquedos contra a parede" (Mariana, 26-11-2012)</p> <p>"O Ivan atirou-me um combo para os olhos" (Béate, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Ivan pôs o brinquedo na boca" (Fabiana, 26-11-2012)</p> <p>"Não gostei que o Cristiano empurrou-me" (Mariana, 26-11-2012)</p>	<p>"Tivemos até a ver a folha sobre os tubarões" (Tomás, 26-11-2012)</p> <p>"Ouvimos uma história" (Lorena, 26-11-2012)</p> <p>"Falamos sobre o fim da semana" (Tomás, 26-11-2012)</p> <p>"Recebemos a caixinha das surpresas" (Béate, 27-11-2012)</p> <p>"Gratidão - (cartão) - Mariana</p> <p>"Levamos a carta que o nosso pai enviou ao Povo do Tel - o metelo da Ana deu no colégio" - A Tomás</p> <p>"Fizemos o livro dos projetos dos tubarões" - João</p> <p>29-11-2012</p> <p>Fizemos culinária: Bolo de leite</p> <p>Fizemos experiências: mistura de tintas (Tomás)</p> <p>Fizemos o livro de histórias para fazer a leitura de noite</p>	<p>A minha história (Mariana)</p> <p>História sobre cantanetas (Lorena e João)</p> <p>História sobre gatos (João)</p> <p>Projeto da leitura</p>

Docente: _____

- 2012/2013

4.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
SEMANA DE <u>3</u> A <u>7</u> de dezembro			
GOSTEI ☺	NÃO GOSTEI ☹	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>"Gostei de brincar nas águas" (Maeta)</p> <p>"Gostei de receber a caixinha das surpresas" (Joana)</p> <p>"Gostei de enfiar a estrela" (Tomás, 4-12-2012)</p> <p>"Gostei de esmagar as capsulas" (Rebeca, 4-12-2012)</p> <p>"Gostei de colar as rochas" (Joana, 4-12-2012)</p> <p>"Gostei da história" (Sara, bone, Mariana, Maeta, 4-12-2012)</p> <p>"Gostei de estar a fazer um bocorinho o projeto" (Cristiano, 4-12-2012)</p> <p>5-12-2012</p> <p>"Gostei de fazer o sintético" (Maeta)</p> <p>"Gostei de brincar nas águas" (Maeta)</p> <p>"Gostei da corinha nova" (Rebeca, 7-12-2012)</p> <p>"Gostei da história O vizinho angustado" (Leonora, 7-12-2012)</p> <p>"Gostei de brincar no recreio com a Mariana" (Leonora, 7-12-2012)</p> <p>"Gostei de brincar lá fora à hora do almoço" (Cristiano, 7-12-2012)</p> <p>"Gostei de brincar nas águas" (Diogo, 7-12-2012)</p> <p>"Gostei de fazer o registo da história" (Jorge, 7-12-2012)</p>	<p>"Não gostei que o Santiago estivesse a gritar quando eu estava a falar" (Joana)</p> <p>"Ontem não gostei que o Gui saltasse na manta enquanto dançava" (Maeta, 4-12-2012)</p> <p>"Não gostei que quando estávamos a dançar o Diogo me empurrasse" (Jorge, 4-12-2012)</p> <p>"Não gostei de estar o dia todo a dizer aos meninos como se com postava na manta" (Mariana, 4-12-2012)</p> <p>"Não gostei que o Diogo na casa de banho estivesse a desaparecer uma coisa" (Cristiano, 7-12-2012)</p> <p>"Não gostei que o Gui cuspiu à fobiana" (Joana, 7-12-2012)</p> <p>"Não gostei que o Gui me desse um murro na cabeça e no queixo" (Jorge, 7-12-2012)</p> <p>"Não gostei que a Mariana me passasse à frente" (Gui, 7-12-2012)</p> <p>"Não gostei que de manhã o A. Tomás gritasse" (Cristiano, 7-12-2012)</p> <p>"Não gostei que o Cristiano e do Jorge não levassem comida direito" (Annabela, 7-12-2012)</p>	<p>"Biscoitos de Natal" (Tomás)</p> <p>"Com formas" (João)</p> <p>"Comemos biscoitos" (Tomás)</p> <p>"Aprendemos uma música" (Rebeca)</p> <p>"Tu leste uma história" (Joana)</p> <p>"Descobrimos coisas dos animais" (João)</p> <p>"Fizemos a decoração do Natal" (Sara)</p> <p>5-12-2012</p> <p>Fizemos o jogo (Joana)</p> <p>- jogo do gato e rato (João)</p> <p>- (Cristiano) (Rebeca)</p> <p>- Senhores Loucos (Mariana)</p> <p>- Andar de vários pontos (Joana)</p> <p>Fizemos a Sibelka (Joana)</p> <p>"Conversamos na manta" (Rebeca, 7-12-2012)</p> <p>"Separamos capsulas por cor" (Cristiano, 7-12-2012)</p> <p>"Ouvimos uma história" (Mariana, 7-12-2012)</p> <p>"Ouvimos um teatro" (Mariana, 7-12-2012)</p>	<p>"O jogo do peixinho" (Cristiano)</p> <p>"O Pato e gato" (João)</p> <p>"O gato e rato" (Rebeca)</p> <p>"Jogar o jogo do bom biscoito" (Jorge)</p>

Docente: _____

Estagiárias: Cecília Alves e Mariana Jorge

- 2012/2013

5.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
SEMANA DE 10 A 14 de dezembro			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>10-12-2012</p> <p>* Gostei da forma como o Santiago se portou lá fora" (Cristiano)</p> <p>* Gostei de beijar nas áreas" (Lecia)</p> <p>* Gostei de fazer a minha dança com o lajinho" (Fabiana)</p> <p>11-12-12</p> <p>* Gostei de fazer o meu registo do dia" (Fabiana)</p> <p>* Gostei da história dos 10 dias" (Mariana)</p> <p>* Gostei de ir à biblioteca, P.º tivemos uma história" (Lecia)</p> <p>* Gostei de ouvir a história da Alice Caldeira a falar de qd ela era pequena (Aline)</p> <p>* A Alice Caldeira escreveu nos nossos livros e qd" (Fabiana)</p> <p>* Foi muito divertido o vídeo das câmaras (Joana)</p> <p>* Foi boa a história" (Aline)</p>	<p>10-12-2012</p> <p>* Não gostei que o Ivan me desse uma chapada no olho" (Guilherme)</p> <p>* Não gostei que no almoço a Mariana dissesse que não era mais minha amiga" (Joana)</p> <p>* Não gostei que quando estávamos ali no banco o Ivan me empurrou para eu cair" (Miguel)</p> <p>* Não gostei que o Gui desmontasse uma coisa que eu tinha feito" (Roberta)</p> <p>11-12-12</p> <p>* Não gostei que o Ivan dissesse que já não é o meu amigo e tivesse 1 fio na boca" (Joana)</p>	<p>10-12-2012</p> <p>- Contei das suplicas com ceba para fazer uma coisa de metal só para nós (Aline)</p> <p>- História "Os 10 dias" (Lecia)</p> <p>- E registo do nosso (Mariana)</p> <p>- E história (Lecia) de algo</p> <p>- Tivemos a biblioteca com uma história com a Alice (Cordato, Roberta e Joana)</p> <p>12-12-12</p> <p>* Fizemos "Gratias"</p> <p>* Trabalhamos no projeto da Mas.º" (Aline)</p> <p>* Tivemos a história "passagem" (Fabiana)</p>	

Docente: _____

Estagiárias: Carla e Melanie

- 2011/2012

Anexo 5

Sistema de Categorias e respectivas Unidades de Registo

Legenda:

DG – Diário de Grupo

G. – Gostei

N.G. – Não Gostei

F. – Fizemos

Q.F. – Queremos Fazer

Categoria A: Ocorrências sócio afetivas		
Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
1. Agressão física	É onde se enquadram registos relativos a ações como empurrar, bater, ou outra forma de magoar alguém fisicamente.	<p>“Eu não gostei que o Ivo aleijasse a Mariana na orelha e na bochecha” [1.ºDG_Martim_13-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gosto que os meninos lutem e não quero que lutem mais” [2.ºDG_Nádia_19-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que lá fora o Ivo lutasse com a Mariana, mesmo a Nádia dizendo para parar” [2.ºDG_Gustavo_21-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que lá fora o Ivo e a Fabiana lutassem” [2.ºDG_Gustavo_23-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Cristiano me desse pontapés” [3.ºDG_Fabiana_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo aleijasse a Leonor” [3.ºDG_Liliana_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo me desse um pontapé no joelho” [3.ºDG_Guilherme_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que quando era para ir para dentro no recreio o Cristiano me empurrasse” [3.ºDG_Raquel_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“O Ivo atirou-me um comboio para as costas” [3.ºDG_Raquel_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo cuspiasse no chão e para mim na casa de banho” [3.ºDG_Cristiano_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Martim me empurrasse” [3.ºDG_Marta_28-11-2012_N.G.]</p>

		<p>“Não gostei que quando estávamos a dançar o Diogo me empurrasse” [4.ºDG_Jorge_4-12-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Gui cuspiasse à Fabiana” [4.ºDG_Joana_7-12-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Gui me desse um murro na cabeça e no queixo” [4.ºDG_Jorge_7-12-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo me desse uma chapada no olho” [5.ºDG_Guilherme_10-12-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que quando estávamos ali no banco o Ivo me empurrasse para eu cair” [5.ºDG_Miguel_10-12-2012_N.G.]</p>
2. Afeto e amizade	É onde se enquadram comentários relativos a demonstrações de afeto e amizade, ou à falta delas.	<p>“Gostei de brincar na plasticina com o Ivo” [3.ºDG_Fabiana_28-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar no recreio com a Mariana” [4.ºDG_Leonor_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar lá fora à hora de almoço com o Miguel e a Nádia” [4.ºDG_Gustavo_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar lá fora à hora de almoço com o Gustavo e a Nádia” [4.ºDG_Miguel_7-12-2012_G.]</p> <p>“Não gostei que no almoço a Mariana dissesse que não era mais minha amiga” [5.ºDG_Joana_10-12-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo dissesse que já não é mais meu amigo e pusesse um fio na boca” [5.ºDG_Joana_11-12-2012_N.G.]</p>
3. Apropriação indevida e/ou destruição de objetos	É onde se enquadram registos relativos à destruição de pertences do outro e/ou à apropriação	<p>“Não gostei que o Gustavo destruiu a minha nave” [2.ºDG_Ivo_19-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Bruno e o Ivo destruíssem a coisa que a Marta fez” [2.ºDG_Raquel_20-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Diogo na casa de banho estivesse a desapertar uma coisa”</p>

	indevida de objetos pessoais ou comuns.	[4.ºDG_Cristiano_7-12-2012_N.G.] “Não gostei que o Gui desmontasse uma coisa que eu tinha feito” [5.ºDG_Raquel_10-12-2012_N.G.]
4. Questões relacionadas com a partilha	É onde se enquadram comentários (positivos ou negativos) relacionados com a partilha.	“Não gostei que o Diogo me tirasse o puzzle” [2.ºDG_Guilherme_23-11-2012_N.G.]
5. Comportamento inadequado	É onde se enquadram comentários sobre comportamentos desadequados relativamente a atividades desenvolvidas ou aos padrões morais.	“Eu não gostei do comportamento do Ivo e do Jorge” [1.ºDG_Mélanie_13-11-2012_N.G.] “Não gostei que os meninos fizessem barulho quando íamos ouvir a história” [1.ºDG_Raquel_13-11-2012_N.G.] “Não gostei que na música o Jorge estava a deitar-se” [1.ºDG_Raquel_13-11-2012_N.G.] “Eu não gostei que o Ivo pusesse a cadeira no chão” [1.ºDG_Fabiana_16-11-2012_N.G.] “Não gostei que o Cristiano fizesse tudo à trapalhada na ginástica” [2.ºDG_OC_21-11-2012_N.G.] “Não gostei que o Gui no prolongamento mostrasse a pilinha” [2.ºDG_Tomás_23-11-2012_N.G.] “Não gostei que o Santiago estivesse a gritar quando tu estavas a falar” [4.ºDG_Joana_4-12-2012_N.G.] “Ontem não gostei que o Gui saltasse na manta enquanto dançava” [4.ºDG_Marta_4-12-2012_N.G.] “Não gostei de estar o dia todo a dizer aos meninos como se comportava na manta” [4.ºDG_Mélanie_4-12-2012_N.G.]

		<p>“Não gostei que de manhã o António Tomás gritasse” [4.ºDG_Gustavo_7-12-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei de o Cristiano e do Jorge não terem comido direito” [4.ºDG_Assistente Operacional de sala_7-12-2012_N.G.]</p>
--	--	---

Categoria B: Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem		
Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
1. Questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas	É onde se enquadram as referências relativas à progressão na aprendizagem e os registos de atividades realizadas e que foram do agrado das crianças.	<p>“Eu gostei de ouvir a história” [1.ºDG_Nádia_13-11-2012_G.]</p> <p>“Eu gostei de desenhar” [1.ºDG_Fabiana_13-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de ouvir o livro” [1.ºDG_Joana_13-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer uma nave” [1.ºDG_Gustavo_15-11-2012_G.]</p> <p>“Eu gostei de fazer ontem uma nave” [1.ºDG_Miguel_16-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar na manta com a piscina que eu fiz” [1.ºDG_Fabiana_16-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer ginástica e equilibrar-me e fazer os exercícios todos” [2.ºDG_Grupo_21-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei da caixinha das surpresas” [2.ºDG_Tomás_23-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de escrever a carta ao Pai Natal” [2.ºDG_Tomás_23-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de escrever a carta ao Pai Natal” [2.ºDG_Guilherme_23-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de escrever a carta ao Pai Natal” [2.ºDG_Ivo_23-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de escrever a carta ao Pai Natal” [2.ºDG_Miguel_23-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de ver o filme” [2.ºDG_Raquel_23-11-2012_G.]</p> <p>“Desenhos” [2.ºDG_Diogo_23-11-2012_G.]</p> <p>“Eu gostei de ser a primeira da fila” [3.ºDG_Mariana_26-11-2012_G.]</p> <p>“Eu gostei da história” [3.ºDG_Miguel_26-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de depois da hora de almoço brincar lá fora” [3.ºDG_Gustavo_26-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó” [3.ºDG_João_27-11-2012_G.]</p>

		<p>“Gostei do dominó” [3.ºDG_Jorge_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó” [3.ºDG_Miguel_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó” [3.ºDG_Gustavo_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó” [3.ºDG_Martim_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó e da caixinha das surpresas” [3.ºDG_Sara_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó e da caixinha das surpresas” [3.ºDG_Cristiano_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei do dominó e da caixinha das surpresas” [3.ºDG_Joana_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [3.ºDG_Liliana_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de receber a caixinha das surpresas” [3.ºDG_Raquel_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de receber a caixinha das surpresas” [3.ºDG_Leonor_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer os desenhos” [3.ºDG_Fabiana_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de ouvir as histórias” [3.ºDG_Sara_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer a ginástica” [3.ºDG_Mariana_28-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar lá fora depois do almoço” [3.ºDG_Joana_28-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [3.ºDG_Ivo_28-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer a culinária” [3.ºDG_Joana_29-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [4.ºDG_Marta_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de receber a caixinha das surpresas” [4.ºDG_Joana_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei da história” [4.ºDG_Sara_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei da história” [4.ºDG_Leonor_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei da história” [4.ºDG_Mariana_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei da história” [4.ºDG_Marta_4-12-2012_G.]</p>
--	--	---

		<p>“Gostei de fazer a ginástica” [4.ºDG_Marta_5-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [4.ºDG_Mariana_5-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei da história <i>O ursinho zangado</i>” [4.ºDG_Liliana_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar lá fora à hora de almoço” [4.ºDG_João_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [4.ºDG_Bruno_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [4.ºDG_Diogo_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [4.ºDG_Guilherme_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer o registo da história” [4.ºDG_Jorge_7-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de brincar nas áreas” [5.ºDG_Leonor_10-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer o meu registo do desejo à estrela” [5.ºDG_Fabiana_11-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei da história dos 10 desejos” [5.ºDG_Mariana_11-12-2012_G.]</p> <p>“Foi gira a ginástica” [5.ºDG_Tomás_12-12-2012_G.]</p>
2. Experiências novas	<p>É onde se enquadram os registos relativos a experiências e atividades realizadas pelas crianças, mas que ao contrário da subcategoria anterior ainda não tinham sido vivenciadas anteriormente.</p>	<p>“Gostei de estar na mesa a conversar sobre a magia” [3.ºDG_Jorge_26-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer o cartaz dos tubarões” [3.ºDG_Tomás_27-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de fazer a experiência” [3.ºDG_Cristiano_29-11-2012_G.]</p> <p>“Gostei de enfeitar a estrela” [4.ºDG_Tomás_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de esmagar as cápsulas” [4.ºDG_Raquel_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de colar as rolhas” [4.ºDG_Joana_4-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de estar a fazer um bocadinho o projeto” [4.ºDG_Gustavo_4-12-2012_G.]</p> <p>“Aprendemos uma música” [4.ºDG_Raquel_4-12-2012_F.]</p> <p>“Descobrimos coisas dos animais” [4.ºDG_João_4-12-2012_F.]</p> <p>“Gostei da cozinha nova” [4.ºDG_Raquel_5-12-2012_G.]</p>

		<p>“Gostei de fazer a minha árvore com o lacinho” [5.ºDG_Fabiana_10-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de ir à biblioteca porque ouvimos uma história” [5.ºDG_João_11-12-2012_G.]</p> <p>“Gostei de ouvir a escritora Alice Cardoso a falar de quando ela era pequenina” [5.ºDG_Tomás_11-12-2012_G.]</p> <p>“A Alice Cardoso escreveu nos nossos livros e gostei” [5.ºDG_Fabiana_11-12-2012_G.]</p> <p>“Foi muito giro ver o vídeo dos animais” [5.ºDG_Joana_11-12-2012_G.]</p>
--	--	---

Categoria C: Ocorrências de organização e funcionamento do grupo		
Subcategoria	Indicador	Unidade de registro
1. Transgressão ou cumprimento de regras da sala	É onde constam referências relativas às regras de funcionamento estabelecidas na sala, excluindo as agressões físicas.	<p>“Gostei que todos estivessem com atenção e respeito quando estávamos na manta a ouvir uma história” [2.ºDG_OC_21-11-2012_G.]</p> <p>“Não gostei que a Mariana me passasse à frente” [4.ºDG_Guilherme_7-12-2012_N.G.]</p> <p>“Gostei da forma como o Santiago se portou lá fora” [5.ºDG_Cristiano_10-12-2012_G.]</p>
2. Utilização de recursos	É onde se enquadram comentários relativos à incorreta utilização dos recursos.	<p>“Não gostei que o João usasse a coisa da lixívia para fazer de pistola” [1.ºDG_Gustavo_13-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Gui e o Diogo estivessem sempre a ligar e a desligar o computador” [2.ºDG_Mariana_23-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Gui pôs o brinquedo na boca” [3.ºDG_Fabiana_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo e o Miguel atirassem os comboios contra a parede” [3.ºDG_Raquel_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo e o Tomás atirassem com os brinquedos contra a parede” [3.ºDG_Mélanie_26-11-2012_N.G.]</p> <p>“Não gostei que o Ivo e o Tomás atirassem com os brinquedos contra a parede” [3.ºDG_Martim_26-11-2012_N.G.]</p>

Categoria D: Referência a ocorrências significativas para o grupo	
Indicador	Unidade de registo
É onde se enquadram os registos de atividades e projetos realizados, registados na coluna <i>Fizemos</i> .	<p>“Fizemos o bolo das castanhas” [1.ºDG_Joana_16-11-2012_F.]</p> <p>“Fizemos um jogo com gestos” [1.ºDG_Mariana_16-11-2012_F.]</p> <p>“Vimos a história da Marta” [1.ºDG_Cristiano_16-11-2012_F.]</p> <p>“Ginástica – corridas de sacos, brincar com o para-quedas, saltar/correr/abrir e fechar as pernas ao caminhar” [2.ºDG_23-11-2012_F.]</p> <p>“Fomos à biblioteca” [2.ºDG_23-11-2012_F.]</p> <p>“Fizemos o jogo da aranha” [2.ºDG_23-11-2012_F.]</p> <p>“A Cláudia leu o Livro <i>Abaixo as regras</i>” [2.ºDG_23-11-2012_F.]</p> <p>“Vimos o filme <i>O Gangue do Pi</i>” [2.ºDG_23-11-2012_F.]</p> <p>“Escrevemos a carta ao Pai Natal” [2.ºDG_23-11-2012_F.]</p> <p>“Tivemos outra vez a falar sobre os tubarões” [3.ºDG_Tomás_26-11-2012_F.]</p> <p>“Ouvimos uma história” [3.ºDG_Liliana_26-11-2012_F.]</p> <p>“Falamos sobre o fim-de-semana” [3.ºDG_Tomás_26-11-2012_F.]</p> <p>“Recebemos a caixinha das surpresas” [3.ºDG_Raquel_27-11-2012_F.]</p> <p>“Ginástica – corridas” [3.ºDG_Marta_28-11-2012_F.]</p> <p>“Lemos a carta que os meninos querem enviar ao Pai Natal – o marido da [Nome da OC] deixa no correio” [3.ºDG_Tomás_28-11-2012_F.]</p> <p>“Fizemos o resto dos projetos dos tubarões” [3.ºDG_Joana_28-11-2012_F.]</p> <p>“Fizemos culinária: Bolo de iogurte” [3.ºDG_29-11-2012_F.]</p>

	<p>“Fizemos experiências: misturar tintas [3.ºDG_Tomás_29-11-2012_F.]</p> <p>“Pintámos caixas de cereais para a árvore de Natal” [3.ºDG_29-11-2012_F.]</p> <p>“Biscoitos de Natal” [4.ºDG_Tomás_4-12-2012_F.]</p> <p>“Com formas” [4.ºDG_João_4-12-2012_F.]</p> <p>“Comemos biscoitos” [4.ºDG_Tomás_4-12-2012_F.]</p> <p>“Tu leste uma história” [4.ºDG_Joana_4-12-2012_F.]</p> <p>“Fizemos a decoração do natal” [4.ºDG_Sara_4-12-2012_F.]</p> <p>Fizemos ginástica” [4.ºDG_Joana_5-12-2012_F.]</p> <p>“Jogo do gato e do rato” [4.ºDG_João_5-12-2012_F.]</p> <p>“Corremos” [4.ºDG_Raquel_5-12-2012_F.]</p> <p>“Semáforos loucos” [4.ºDG_Mariana_5-12-2012_F.]</p> <p>“Andar de várias formas” [4.ºDG_Joana_5-12-2012_F.]</p> <p>“Fomos à biblioteca” [4.ºDG_5-12-2012_F.]</p> <p>“Conversámos na manta” [4.ºDG_Raquel_7-12-2012_F.]</p> <p>“Separámos cápsulas por cor” [4.ºDG_Gustavo_7-12-2012_F.]</p> <p>“Ouvimos uma história” [4.ºDG_Mariana_7-12-2012_F.]</p> <p>“Ouvimos um teatro” [4.ºDG_Martim_7-12-2012_F.]</p> <p>“Caixa das surpresas com coisas para fazer uma árvore de natal só para nós” [5.ºDG_Tomás_10-12-2012_F.]</p> <p>“História <i>Os 10 desejos de natal</i>” [5.ºDG_Mariana_11-12-2012_F.]</p> <p>“Registo do nosso desejo à estrela” [5.ºDG_Marta_11-12-2012_F.]</p> <p>“Fomos à biblioteca ouvir uma história com a Alice Cardoso” [5.ºDG_Raquel_11-12-2012_F.]</p> <p>“Fomos à biblioteca ouvir uma história com a Alice Cardoso” [5.ºDG_Joana_11-12-2012_F.]</p>
--	---

	<p>“Fizemos ginástica” [5.ºDG_12-12-2012_F.]</p> <p>“Trabalhamos no projeto da magia” [5.ºDG_Tomás_12-12-2012_F.]</p> <p>“Fizemos árvores pequeninas” [5.ºDG_Fabiana_12-12-2012_F.]</p>
--	---

Categoria E: Ocorrências de organização e funcionamento do grupo		
Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
1. Projetos	É onde se enquadram as sugestões feitas pelas crianças na coluna <i>Queremos Fazer</i> acerca de projetos ou atividades que gostassem de realizar.	“Gostava de descobrir se existe um peixe Raio X” [1.ºDG_Gustavo_16-11-2012_Q.F.] “Gostava de saber como se faz magia” [1.ºDG_Jorge_16-11-2012_Q.F.] “Gostávamos de saber mais coisas sobre tubarões” [1.ºDG_Mariana_16-11-2012_Q.F.] “Gostávamos de saber mais coisas sobre tubarões” [1.ºDG_Tomás_16-11-2012_Q.F.] “Projeto sobre animais da floresta, com meninos que ainda não fizeram” [2.ºDG_Tomás_23-11-2012_Q.F.] “Gostava de saber se há um peixe vermelho no mar” [2.ºDG_João_23-11-2012_Q.F.] “Projeto da floresta” [3.ºDG_30-11-2012_Q.F.]
2. Outras sugestões		“Gostava de fazer na ginástica o jogo do gato e do rato” [2.ºDG_Miguel_23-11-2012_Q.F.] “Gostava de fazer o jogo do peixinho e do tubarão” [2.ºDG_Gustavo_23-11-2012_Q.F.] “A minha história” [3.ºDG_Marta_30-11-2012_Q.F.] “História sobre cachorrinhos” [3.ºDG_Ivo_30-11-2012_Q.F.] “História sobre cachorrinhos” [3.ºDG_Tomás_30-11-2012_Q.F.] “História sobre gatos” [3.ºDG_João_30-11-2012_Q.F.] “O jogo do peixinho” [4.ºDG_Gustavo_7-12-2012_Q.F.] “O pato e o gato” [4.ºDG_João_7-12-2012_Q.F.] “O gato e o rato” [4.ºDG_Raquel_7-12-2012_Q.F.] “Jogar o jogo do bom barqueiro” [4.ºDG_Jorge_7-12-2012_Q.F.]

Anexo 6

Notas de Campo

Primeira referência ao Diário de Grupo

Data: Início de outubro (Por confirmar o dia)

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: OC, crianças da sala e Estagiárias Cecília e Mélanie

Descrição:

Neste dia a OC implementou o Diário de Grupo aquando da Reunião de grupo, no final do dia. Deste modo, começou por apresentar às crianças uma folha dividida em quatro colunas e explicou o que dizia em cada uma delas (*Gostei; Não gostei; Fizemos; Queremos fazer*). Em seguida, questionou as crianças acerca das atividades realizadas naquele dia e quais as mais e menos apreciadas por elas, anotando sempre as suas respostas. A coluna do *Queremos fazer* não foi preenchida neste dia, uma vez que a OC optou por deixar o seu preenchimento para o Conselho de Grupo.

Reflexão:

É importante referir que o Diário de Grupo não foi afixado na sala, apesar de a OC ter feito esta referência. Segundo a OC, só introduz os instrumentos e trabalho na sala quando as crianças demonstram necessidade de os ter presentes, pois só assim lhes atribuirão significado e perceberão as suas finalidades. Deste modo, a OC não inicia o ano letivo com os instrumentos presentes na sala.

Concordo com a OC, uma vez que as crianças ao sentirem necessidade de ter determinado documento na sala para as auxiliar vão atribuir mais significado a esse mesmo documento e, assim, perceber as suas finalidades.

1.º Conselho de Grupo

Data: 12 de outubro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: OC, crianças da sala e Estagiárias Cecília e Mélanie

Descrição:

Neste dia, o último da nossa fase de *Observação*, a OC realizou o primeiro Conselho de Grupo, com início às 13h30min. Deste modo, começou por referir que iam falar do que fizeram durante a semana, perguntando em seguida o que tinham feito em todos os dias da semana.

Depois de ouvidas as crianças e de registadas as suas respostas num caderno, onde já era costume anotar as ocorrências e/ou situações que considerava serem significativas, a OC perguntou às crianças se ainda se lembravam que dia se comemorava na próxima semana (Dia da Alimentação) e o que tinham combinado fazer nesse dia (lanche saudável). Em seguida, a OC propôs que as atividades realizadas durante essa semana andassem em torno da temática da alimentação, ao que as crianças concordaram.

Deste modo, para segunda-feira ficou combinado que seria uma surpresa sobre a alimentação, para terça-feira a elaboração do lanche saudável, para quarta-feira ginástica, para quinta-feira (dia da culinária ou das experiências) realizariam uma experiência sobre alimentos, uma vez que na quinta-feira passada já tinham confeccionado bolachas, e para sexta-feira (dia da música ou dança) foi sugerido pela Mariana que realizassem um desfile sobre alimentos.

Durante o Conselho houve ainda um momento de dispersão da atenção das crianças, sendo que a OC teve de intervir referindo que ainda não tinham acabado de combinar tudo o que era preciso. No entanto, vendo que não foi suficiente, teve de dizer: *Olhem, eu vou parar, vocês ficam sozinhos e quando decidirem que conseguem continuar avisam-me.*

Reflexão:

Assistir à implementação e evolução de todo este processo foi bastante importante para mim uma vez que nunca tinha assistido a nenhum Conselho de Grupo e, deste modo,

ajudou-me a compreender o modo de operacionalização destas estratégias e como podem ser aproveitadas as suas potencialidades.

Espero ainda ser capaz de mediar os próximos Conselho de Grupo e de corresponder às expectativas, contribuindo sempre para a promoção da participação ativa e democrática das crianças na vida da sala e no processo de tomada de decisões relacionadas com aprendizagens que a elas dizem respeito.

No entanto, sei que vai ser difícil captar a atenção das crianças e conseguir mediar o Conselho de Grupo de forma a aproveitar todas as suas potencialidades, mas penso que é algo que se torna mais fácil com a experiência e com o conhecimento que se vai adquirindo de cada criança e do grupo em geral. Assim, as próximas semanas serão fundamentais para compreender o que melhor resulta com aquele grupo, ou seja, quais as estratégias que melhor funcionam de modo a captar a atenção das crianças e fazer com que participem ativamente nos Conselhos de Grupo.

Reunião realizada no Jardim-de-Infância, no âmbito de PPS A2 e SIE A2

Data: 17 de outubro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: OC e Crianças da sala

Descrição:

Neste dia dirigimo-nos ao Jardim-de-Infância no âmbito de uma reunião com as Orientadoras de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e de Seminário de Investigação Educacional A2 e com a Orientadora Cooperante, marcada para as 15h30min. Chegámos por volta das 15h00min e, com autorização da OC, entrámos para a sala, onde tivemos oportunidade de observar o trabalho autónomo das crianças nas áreas da sala e ainda a Reunião de Grupo.

Através da Reunião de Grupo, pudemos perceber que o Quadro das Áreas tinha sido implementado naquele dia e que o acordado era não repetir, à tarde, as áreas frequentadas durante a parte da manhã. Através do diálogo da OC com os meninos foi possível entender que alguns tentaram “enganar” a OC com o intuito de repetir a área. No entanto, a OC questionou-nos: *Sabem porque é que não me conseguiram enganar?*, ao que uma criança respondeu: *Porque tu escreveste no teu diário!* (referindo-se ao caderno da OC).

Reflexão:

Após refletir acerca da situação descrita anteriormente, parece-me que as crianças já se começam a aperceber da importância da escrita e das suas finalidades – um dos objetivos da OC e que eu considero também bastante importante.

Também na reunião realizada neste dia a OC referiu que: *Não começo com os instrumentos já afixados no início do ano porque sou da opinião que as crianças têm de sentir necessidade de os ter e de perceber a finalidade de cada documento. Só assim irá fazer sentido para as crianças; caso isso não aconteça não faz o efeito pretendido.*

Ainda na entrevista informal realizada à OC esta afirmou, referindo-se ao Diário de Grupo, que *O meu objetivo é que eles percebam que é importante nós escrevermos aquilo de que falamos para depois nos lembrarmos e a partir daí construirmos outro tipo de coisas.* As palavras da OC vão ao encontro da situação observada neste dia, uma vez que as

crianças ao sentirem necessidade de ter determinado documento na sala para as auxiliar
vão atribuir mais significado a esse mesmo documento e, assim, compreender as suas
finalidades.

2.º Conselho de Grupo

Data: 19 de outubro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Cecília e Mélanie, OC e crianças da sala

Descrição:

Este Conselho de Grupo começou por volta das 13h30min, a seguir ao almoço, e foi o primeiro que mediámos. Primeiramente questionámos as crianças acerca das atividades realizadas ao longo da semana e, em seguida, sobre as ocorrências mais ou menos positivas/significativas. Por último, perguntámos o que gostariam de fazer na semana seguinte e, em conjunto, foi decidido que a temática da *Hora do Conto* seria os animais.

O Conselho deste dia realizou-se ainda sem recurso ao Diário de Grupo, uma vez que este ainda não foi afixado na sala. A OC pretende esperar até que as crianças sintam a necessidade de o ter presente na sala, pois é da opinião que só assim fará o efeito pretendido.

Reflexão:

Um facto que me preocupa bastante é a existência de diversas atitudes consideráveis mais violentas, essencialmente por parte de uma criança, o Ivo. No Conselho realizado neste dia, quando perguntado o que as crianças menos gostaram emergiram três juízos negativos acerca do comportamento do Ivo: *O Ivo portou-se mal e empurrou os meninos e aleijou-me a mim* (Raquel); *Eu não gostei que o Jorge e o Ivo andassem à luta* (Miguel); *Não gostei que o Ivo me beliscasse* (Gustavo).

Neste sentido, é urgente que as nossas intervenções se objetivem na resolução deste aspeto. Assim, impõe-se a questão: “Que estratégias poderemos utilizar para melhorar este tipo de comportamento?”. Segundo Katz e McClellan (2005) em vez de punir estes comportamentos “é muitas vezes igualmente eficaz ou mesmo mais eficaz, simplesmente, discutir a situação com a criança” (p. 27). É neste sentido que tenho tentado agir, ou seja, quando ocorre uma situação menos positiva reflito com a criança sobre a ocorrência e sobre o seu comportamento. Além deste aspeto, eu, a Mélanie e ainda a OC, consideramos ser importante utilizar estratégias que integrem, de forma continuada, as relações

interpessoais e temáticas como a amizade, o afeto, a ajuda, a resolução de conflitos e os comportamentos corretos e menos corretos, além da negociação de regras com as crianças sobre os comportamentos aceites no grupo.

Com efeito, durante a nossa intervenção iremos desenvolver atividades que propiciem o diálogo e que abordem as temáticas já acima referidas, tentando sempre ir ao encontro dos interesses mencionados pelas crianças.

Todo este trabalho será realizado em conjunto com a nossa Orientadora Cooperante, e de forma interligada, uma vez que estas temáticas constarão também no Plano Anual de Grupo.

Referência Bibliográfica:

Katz, L., & McClellan, D. (2005). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Ed.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.

3.º Conselho de Grupo

Data: 26 de outubro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Cecília e Mélanie, OC e crianças da sala

Descrição:

Neste dia medieei o meu primeiro Conselho de Grupo, com início por volta das 13h30min. Com efeito, comecei por questionar as crianças acerca do que fizeram durante a semana, ajudando-as a sequenciar as atividades de acordo com os dias da semana.

Depois de ouvidas todas as respostas perguntei às crianças quais as atividades mais apreciadas, ao que a maior parte respondeu que gostou de tudo e outras crianças responderam, a título de exemplo: *Gostei de fazer os queques* (Nádia) e *Gostei de brincar no faz-de-conta* (Mariana). Em seguida, questioneei acerca das situações menos apreciadas, voltando aqui a surgir referências a alguns conflitos e comportamentos menos adequados por parte de algumas crianças, tais como: *Não gostei que o Miguel fizesse cara de zangado no faz-de-conta* (Mariana), *Eu não gostei que o Ivo empurrasse a Marta* (Nádia) e *A Mariana e o Martim andaram à luta com o Ivo* (Tomás).

Combinamos ainda quais as atividades a realizar na semana seguinte, voltando a ser evidenciado o desejo de ouvirem histórias sobre animais.

Mais uma vez, o Conselho deste dia realizou-se ainda sem a presença do Diário de Grupo, já que este ainda não foi afixado na sala.

Reflexão:

Surgiram novamente referências a alguns conflitos e comportamentos menos adequados por parte de algumas crianças, nomeadamente o Ivo, uma vez mais. Porém, não pude discutir estes assuntos com ele uma vez que não se encontrava presente neste dia. Continuo alarmada com este aspeto e irei continuar a estar atenta aos comportamentos menos adequados das crianças e à procura de estratégias para os tentar solucionar ou, pelo menos, atenuar.

No entanto, outro aspeto que também me tem vindo a deixar bastante preocupada é o facto de algumas crianças continuarem sem querer participar, como é o caso da Leonor, do Bruno e da Sara.

Impõe-se então a seguinte questão: “Que estratégias utilizar para promover a participação das crianças no Conselho de Grupo?”. Torna-se assim premente investigar e pensar em estratégias que me ajudem a promover a participação ativa destas crianças, fundamentando as minhas opções. Talvez uma boa estratégia passe por dirigir as perguntas especificamente a essas crianças e valorizar e elogiar a sua participação cada vez que o fizerem, para que estas percebam que o que fizeram é positivo e importante para o grupo.

4.º Conselho de Grupo

Data: 2 de novembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Mélanie e Cecília, OC e crianças da sala

Descrição:

Por volta das 13h30min deste dia a Mélanie começou a mediar o Conselho de Grupo. Em primeiro lugar por questionou as crianças sobre o que fizeram durante a semana, ajudando-as a sequenciar as atividades de acordo com os dias da semana. Contudo, os meninos encontravam-se bastante agitados e foi difícil que conseguissem respeitar a vez de falar de cada um.

Em seguida, questionou as crianças sobre o que mais gostaram de fazer durante a semana, ao que muitas responderam que gostaram de tudo e outras responderam, por exemplo: *Gostei de fazer o bolo* (Tomás), *Gostei de quando estávamos na manta a conversar sobre o fim-de-semana* (Tomás), *Gostei do queque* (peixe) (Fabiana), *Gostei do meu DVD de música* (Mariana).

Depois, perguntou sobre o que menos tinham gostado e novamente surgiram maioritariamente referências a conflitos e comportamentos menos apropriados por parte de algumas crianças, tais como: *Eu não gostei quando o Ivo fez barulho hoje ao almoço* (Mariana), *Eu não gostei que o Ivo atirasse bocados de maça para o chão* (Jorge), *Eu não gostei que o Ivo torcesse o dedo ao Gustavo no outro dia* (Tomás), *Eu não gostei que o Ivo na casa de banho disse para eu calar a boca* (Martim).

Por fim, foram combinadas as atividades que realizariam em cada dia da semana seguinte (caixinha das surpresas, história de animais, ginástica, papas de abóbora (sugestão da OC) e magusto).

Novamente o Conselho voltou a realizar-se sem a presença do Diário de Grupo, uma vez que este ainda não foi afixado por se esperar que as crianças sintam necessidade de o ter presente na sala.

Reflexão:

Esta semana o Conselho de Grupo foi novamente marcado pelos comentários negativos das crianças acerca do comportamento do Ivo. O trabalho com esta criança em questão continuará a ser muito importante para que aprenda a resolver conflitos e a controlar-se. Assim, será importante que quando surja um conflito ajudemos o Ivo, ou outra criança em questão, a resolvê-lo abordando a situação com calma, reconhecendo os sentimentos da criança, pedindo ideias, soluções e decisões à criança e encorajando-a a por em prática essas decisões (Hohmann & Weikart, 1997).

Bibliografia:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

5.º Conselho de Grupo

Data: 9 de novembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Cecília e Mélanie, OC e crianças da sala

Descrição:

Por volta das 13h30min deste dia comecei a mediar o Conselho de Grupo. Em primeiro lugar questionei as crianças sobre o que fizeram durante a semana, ajudando-as a sequenciar as atividades de acordo com os dias da semana. Na segunda-feira foi dia da *Caixinha das Surpresas* onde estavam os ouriços dos castanheiros e fizeram ainda o jogo da divisão silábica; na terça-feira ouviram a história da *Maria Castanha* e ilustraram-na; na quarta-feira foi dia de ginástica; na quinta-feira, contrariamente ao combinado (papas de abóbora) fizeram a experiência dos pega-monstros que já várias crianças tinham solicitado e, na sexta-feira, foi o dia do magusto na escola.

Em seguida, perguntei às crianças sobre o que mais gostaram de fazer durante a semana, ao que muitas responderam que gostaram de tudo e outras responderam, por exemplo: *Gostei de fazer ginástica* (Tomás).

Depois, questionei sobre o que menos tinham gostado e novamente surgiram referências a conflitos e comportamentos menos apropriados por parte de algumas crianças, tais como: *Eu não gostei dos comportamentos do Ivo* (Mariana), *Eu não gostei que o Gustavo me empurrasse contra a rocha* (Tomás).

Por fim, combinamos as atividades que realizariam em cada dia da semana seguinte (bolo de castanhas, história, ginástica, experiência e dança).

Novamente o Conselho voltou a realizar-se sem recurso ao Diário de Grupo, uma vez que este ainda não foi afixado. Importa referir que este Conselho de Grupo foi realizado já sobre a presença de uma câmara de filmar para vídeo-gravação mas, devido a um problema técnico, a câmara não filmou e não temos nem vídeo-gravação nem áudio-gravação deste Conselho.

Reflexão:

Esta semana o Conselho de Grupo foi novamente marcado por comentários relativos ao comportamento de algumas crianças, nomeadamente do Ivo e do Gustavo.

Em relação ao Ivo tentei pôr em prática o já referido e, ao abordar a situação com calma e reconhecendo os seus sentimentos, pedindo-lhe ideias e soluções e encorajando-o a por em prática essas soluções (Hohmann & Weikart, 1997), este reconheceu que errou e pediu desculpa aos colegas em questão.

Quanto ao Gustavo este reconheceu de imediato os seus erros e desculpou-se também perante os colegas, explicando o que o levou a agir de tal forma, o que nos leva a pensar que já possui alguma autonomia na resolução de conflitos.

Com efeito, penso que é necessário que continue a haver um esforço contínuo no sentido de trabalhar as relações interpessoais e temáticas como a amizade, o afeto, a ajuda e a resolução de conflitos. Pensamos que já se notam pequenos frutos das estratégias que temos vindo a utilizar uma vez que já ouvimos por várias vezes as crianças referirem que têm de se ajudar umas às outras ou, noutras situações, a identificarem comportamentos menos corretos e a sugerir soluções. No entanto, considero que este é um processo moroso e, por isso mesmo, talvez só dentro de várias semanas será possível vermos os resultados e tirarmos algumas conclusões.

Também se começa a notar que as crianças começam a sentir necessidade de ter presente na sala o Diário de Grupo, uma vez que no passado dia 6 de novembro, na Reunião de Grupo, ao final do dia, foi sugerido pelas crianças, nomeadamente pela Raquel, que houvesse uma folha para assinalar as crianças que tinham comportamentos menos corretos.

Assim, penso que este pode ser o ponto de partida para a implementação do Diário de Grupo e, deste modo, importa que este seja implementado dentro de pouco tempo.

Bibliografia:

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Afixação do Diário de Grupo

Data: 13 de novembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Mélanie e Cecília, OC e crianças da sala

Descrição:

Neste dia, depois do acolhimento, a Mélanie apresentou às crianças a folha do Diário de Grupo e perguntou quem é que já conhecia aquele documento (as crianças do ano passado).

Em seguida perguntou se alguém sabia para que servia aquela folha e depois de alguém crianças dizerem que era o *Mapa das Presenças* o Jorge disse *Aqui é uma cara feliz e aqui é uma cara triste*, apontado para a coluna do *Gostei* e do *Não gostei*, respetivamente. A Mélanie leu então o título das colunas (*Gostei* e *Não gostei*) e logo depois a Mariana explicou que *No Gostei é para escrevermos as coisas que gostamos e no Não gostei as coisas que não gostamos*.

Posteriormente, a Mélanie explicou que podiam escrever sobre qualquer coisa: *Uma conversa, uma brincadeira, uma atividade* e ainda que podiam escrever *Em qualquer altura do dia*. Perguntou ainda como é que os meninos podiam fazer uma vez que não sabiam escrever ao que a Mariana respondeu *Eu sei* e vários meninos disseram também *A Mariana sabe*. Em seguida a Raquel disse *Pedimos ajuda!*, sendo que a Mélanie disse que sim e perguntou a quem é que podiam pedir ajuda. Mais uma vez vários meninos responderam *À Mariana* ao que a Mélanie respondeu que podiam pedir-lhe ajuda sim mas que havia outras pessoas a quem podiam pedir, respondendo a Raquel *A vocês*. A Mélanie reforçou a ideia e disse: *Podem pedir ajuda a mim, à Cecília, à [Nome da OC] e à [Nome da Assistente Operacional de sala]*.

Depois a Mélanie perguntou se já tinham visto tudo, sendo que as crianças disseram que ainda havia mais duas colunas. A Mélanie leu o que dizia em cada coluna e os meninos conseguiram explicar o que se poderia escrever em cada uma delas.

Reflexão:

Encontro-me agora mais descansada em relação ao meu projeto de intervenção e de investigação, uma vez que a estratégia que irei analisar, o Diário de Grupo, já se encontra presente na sala.

Como já é sabido, o Diário de Grupo só agora foi afixado uma vez que a OC aposta numa pedagogia de participação e só integra os instrumentos de trabalho e de regulação apenas quando as crianças demonstram necessidade de os ter presentes na sala, estratégia com a qual estou de acordo.

Com efeito, considero que a altura para afixar o Diário de Grupo foi a indicada, uma vez que era já notório que as crianças começavam a sentir necessidade de o ter presente, tendo já sido referido na Reunião de Grupo de dia 6 de novembro, pela Raquel, que devia existir uma folha para assinalar as crianças que tinham comportamentos menos corretos.

Penso ainda que as crianças conseguiram perceber o que era pretendido com o Diário de Grupo, apesar de possivelmente ser difícil que comecem a participar e a escrever de livre e espontânea vontade no mesmo.

No decorrer deste dia nenhuma criança se dirigiu ao Diário de Grupo para escrever, apesar de na reunião de grupo, quando a Mélanie perguntou às crianças se havia algo que lá quisessem anotar, serem vários os juízos quer positivos quer negativos mencionados pelas crianças. Apesar de terem sido referidos quer juízos positivos quer juízos negativos, a maior incidência de registos deu-se na coluna do *Não gostei*, tal como eu esperava pelo que já li sobre o assunto.

Também através da literatura acerca do assunto já lida por mim, penso que irá haver uma progressiva apropriação do Diário de Grupo do longo do tempo, uma vez que as crianças irão adaptar-se gradualmente a este instrumento de pilotagem. No entanto, tenho consciência que a limitação temporal não deixará transparecer a verdadeira evolução das crianças quanto à gestão cooperada dos conflitos e ao desenvolvimento da autonomia assim como da sua participação, uma vez que faltam apenas cinco semanas para o término do estágio.

6.º Conselho de Grupo (com transcrição da vídeo-gravação)

Data: 16 de novembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Mélanie e Cecília, OC e crianças da sala

Descrição:

Por volta das 13h30min deste dia a Mélanie começou a mediar o primeiro Conselho de Grupo com a presença do Diário de Grupo. Assim, começou por dizer:

Mélanie - Olhem, vamos falar então sobre o que fizemos esta semana sim?
Lembram-se do nosso diário?

Em seguida mostrou o Diário de Grupo e perguntou:

Mélanie - Lembram-se do nosso diário?

Vários - Sim!

Mélanie - Lembram-se para que é que servia?

Vários - Sim!

(...)

Mélanie - O que é que nós escrevemos aqui, lembram-se?

Ivo - O que nós gostamos e que não gostamos.

Mélanie - Exatamente.

(...)

Logo as crianças perceberam qual a coluna com mais registos, tal como se pode perceber através da seguinte conversa:

Miguel - Tem aí mais meninos que não gostaram.

Martim - Tem poucos que gostaram.

Mélanie - Tem. Tem mais meninos que disseram coisas que não gostaram, não foi?

(...)

Em seguida, a Mélanie acrescentou alguns comentários nas primeiras duas colunas do Diário, uma vez que as crianças mostraram interesse em fazê-lo.

Mélanie - E agora nós vamos ver o que é que escrevemos aqui. Podemos acrescentar algumas coisas tá bem?

Gustavo - Eu queria acrescentar uma coisa no *Gostei*.
(...)

Gustavo - Gostei de fazer uma nave.
(...)

Fabiana - Eu não gostei que o Ivo pusesse a cadeira no chão.
(...)

Miguel - Eu gostei de fazer ontem uma nave e o Gustavo me ajudou algumas.
(...)

Posto isto, a Mélanie procedeu à leitura das várias colunas do Diário de Grupo, começando pela coluna *Gostei*, onde surgiram seis registos referentes a atividades realizadas, como se pode verificar através do seguinte excerto:

Mélanie - Olhem, agora eu vou ler aqui o que nós escrevemos.
(...)

Mélanie - Agora ficamos com as colunas um bocadinho mais preenchidas, não foi?

Vários - Sim

Mélanie - E aqui temos que a Nádia disse... A Nádia não está cá... *Eu gostei de ouvir a história*. A história d' *O Livro da Paz* lembram-se?
(...)

Mélanie - *Eu gostei de desenhar*, disse a Fabiana. E a Joana também disse que tinha gostado de ouvir o livro. *Gostei de fazer uma nave*, isto já foi hoje que dissemos não foi? Disse o Gustavo. E *Gostei de fazer*

ontem uma nave, disse o Miguel. A Fabiana também disse que gostou de brincar com a piscina que tinha construído, não foi?

Por sua vez, na coluna *Não Gostei* emergiram essencialmente comentários negativos acerca do comportamento das crianças. Nesta coluna foram também realizados seis registos, que foram discutidos e refletidos por todos e as crianças envolvidas nas situações de conflito interpessoal foram “convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua actuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas” (Vieira, 2004, p. 10), tal como podemos verificar através do seguinte excerto:

- Mélanie** - Na coluna do *Não gostei* temos mais ou menos comentários?
- Vários** - Mais.
- Mélanie** - Então vamos ler. Ah... Eu escrevi que não gostei do comportamento do Jorge e do Ivo na terça-feira.
(...)
- Mélanie** - A Raquel disse *Não gostei que os meninos fizessem barulho quando íamos ouvir a história*. Quando vamos ouvir uma história é momento para fazer barulho e conversarmos?
(...)
- Ivo** - Não.
- Mélanie** - Não porquê?
- Ivo** - Porque assim não ouvimos a história.
- Mélanie** - Porque não ouvimos a história e não vamos perceber nada.
(...)
- Mariana** - E assim não temos atenção.
(...)
- Mélanie** - Então a próxima vez que formos ouvir uma história não vamos estar a conversar nem distraídos, pois não?
(...)
- Mélanie** - A Raquel disse também que não gostou que na música o Jorge tivesse deitado. (...) Era a este comportamento que eu também me

estava a referir quando escrevi aquilo. Não foi Jorge? Tamos deitados na manta? Quando estamos aqui podemos estar deitados? Podemos?

Vários - Não.

Mélanie - Porquê? Alguém quer ajudar o Jorge?
(...)

Raquel - Assim os outros também se deitam e aleijam-se.

Mélanie - Podem-se aleijar, é uma razão. Mais? Acham que há mais razões?

Tomás - É um mau comportamento.

Mélanie - É um mau comportamento. Mas porque é que tu achas que é um mau comportamento? (...)

Tomás - Porque assim eles não veem nem sequer ouvem.

Mélanie - Não estão atentos!
(...)

Mélanie - O Martim disse assim *Eu não gostei que o Ivo aleijasse a Mariana na orelha e na bochecha.*
(...)

Posteriormente, foram lembradas as atividades e as aprendizagens realizadas ao longo da semana e preenchida em conjunto a coluna *Fizemos*, destinada ao registo das produções e descobertas consideradas mais significativas, que ainda se encontrava vazia. Nesta coluna foram incluídos três registos, como, a título de exemplo, *Fizemos o bolo das castanhas* (Joana, 16-11-2012).

Mélanie - Então e agora temos aqui duas colunas vazias. Vamos escrever? Sim? Então eu queria que vocês pensassem no que é que fizeram e foi assim mais interessante. (...) Então vamos lá pensar o que é que fizemos esta semana e que mais gostamos ou o que é que foi mais interessante, tá bem?
(...)

Mélanie Na segunda-feira fizemos o quê?
(...)

Joana Bolo das castanhas.
(...)

Por último, a Mélanie questionou as crianças sobre o que gostariam de fazer, descobrir ou aprender durante a semana seguinte, sendo que surgiram três propostas: i) descobrir se existe um peixe Raio X; ii) saber como se faz magia; iii) saber mais coisas sobre tubarões. Esta última proposta fluiu através do incentivo da Mélanie ao falar do Oceanário e dos animais que lá habitam, uma vez que neste momento os animais marinhos fazem parte dos interesses das crianças, como podemos ver através do excerto seguinte.

Mélanie - Olhem, então agora que já falamos sobre tudo o que fizemos, gostamos e não gostamos eu quero saber aquilo que vocês querem fazer para a semana. O que é que vocês gostavam de aprender pra semana e de descobrir? Hum...alguma coisa que queiram fazer?
(...)

Mélanie - Vamos pensar... Gustavo alguma coisa que gostasses de fazer?
(...)

Gustavo - Gostava de descobrir uma coisa.

Mélanie - Gostavas de descobrir uma coisa nova? E tens assim algum tema que gostasses de trabalhar? O quê?

Gustavo - Se existia um peixe raio x.

Mélanie - Se existe um peixe raio x? Eu vou escrever Gustavo.
(...)

Mélanie - Jorge diz lá.

Jorge - Gostava de aprender como é que se faz magia.

Mélanie - Como é que se faz magia... Olha que interessante!

Gustavo - Eu tenho coisas de magia em casa da minha avó!
(...)

Mélanie - Olhem, eu também tenho uma coisa para dizer. Posso dizer uma coisa? (...) Vocês sabem uma coisa que eu gostava muito de descobrir? Eu vou-vos contar... É que eu gostava muito de ir ao oceanário.

Vários - Eu já fui!
(...)

Mariana - Nós fomos ao Oceanário em Abril.

Mélanie - E o que é que vocês viram lá Mariana?

Mariana - Um tubarão!

Mélanie - Viste um tubarão?

Mariana - E também peixinhos.
(...)

Mélanie - Mariana vocês viram tubarões? (...) Como é que eram os tubarões?
(...)

Martim - Também vi um tubarão.

Mélanie - Tubarões... Eu adorava saber uma coisa sobre tubarões. (...) Eu gostava de saber que espécies de tubarões é que há. Vocês sabem?

Vários - Tubarão martelo.
- Tubarão espada.
- Tubarão tigre.
(...)

Mélanie - Gostavam de saber mais coisas sobre as espécies de tubarões? Gostavam? Podemos também fazer um projeto sobre os tubarões?

Vários - Sim!

Mélanie - Boa. Vou escrever também.
(...)

Após estas propostas outras crianças mostraram-se interessadas em participar na pesquisa destes temas e, por isso, a Mélanie organizou naquele momento os grupos de trabalho quer para o Projeto dos *Tubarões* quer para o projeto dos *Truques de Magia*.

Reflexão:

Este Conselho de Grupo decorreu de forma mais calma do que tem vindo a acontecer talvez pelo facto de ser o primeiro realizado com a presença do Diário de Grupo, ou seja, este novo instrumento de trabalho pode ter despoletado a atenção do grupo para o que se estava a discutir.

Nesta semana nenhuma das crianças se dirigiu ao Diário de Grupo de livre e espontânea vontade para registar alguma ocorrência significativa, tal como eu esperava pelo que já li sobre o assunto. Contudo, penso que irá haver uma progressiva apropriação do diário do longo do tempo, uma vez que as crianças irão adaptar-se gradualmente a este instrumento de pilotagem. Para tal, considero importante que se trabalhe este instrumento diariamente.

Importa também referir que quer nas reuniões diárias de grupo quer no Conselho de Grupo quando trabalhamos o diário várias crianças se mostraram interessadas em participar e deixar algum registo, mostrando perceber o que era pretendido com o Diário de Grupo.

Como já referi, na coluna *Não Gostei* emergiram essencialmente comentários negativos acerca do comportamento das crianças, num total de seis registos. Apesar deste aspeto, considero normal que esta coluna seja das que mais registos contém uma vez que é difícil para as crianças distinguirem o que são ocorrências graves e também pelo facto de ainda estarem a aprender a resolver autonomamente os conflitos através do diálogo, algo que penso que temos vindo a trabalhar ao longo das intervenções e que pretendemos continuar a trabalhar.

Referência Bibliográfica:

Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28.

7.º Conselho de Grupo (com transcrição da vídeo-gravação)

Data: 23 de novembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Cecília e Mélanie, OC e crianças da sala

Descrição:

Neste dia, por volta das 13h30min, comecei a mediar o primeiro Conselho de Grupo já com a presença do Diário de Grupo. Deste modo, comecei por questionar como correu o almoço e, de seguida, passei à leitura dos registos da coluna *Gostei*, debatendo algumas situações e acrescentando comentários a pedido das crianças, tal como podemos ver no seguinte excerto:

- Cecília** - Como é que correu o nosso almoço?
- Vários** - Bem!
- Cecília** - Sim? Comeram tudo?
- Vários** - Sim!
- Cecília** - Sim? Hum...Olhem vocês ainda se lembram do nosso Diário?
- Vários** - Sim!
- Criança** - De grupo!
- Tomás** - Eu quero dizer uma coisa que não gostei no prolongamento que o Gui fez!
- Cecília** - Então é assim, eu vou ler o que nós já temos escrito, coluna por coluna e quando chegarmos à coluna do *Não Gostei* tu acrescentas, pode ser Tomás?
- (...)
- Cecília** - Vamos começar por qual coluna? Qual é esta aqui? (apontando para a coluna do *Gostei*). Do...
- Vários** - Gostei!
- Cecília** - Do Gostei!
- (...)
- Cecília** - Aqui na nossa coluna do *Gostei* nós temos *Gostei de fazer*

ginástica e equilibrar-me e fazer os exercícios todos. Foram os meninos todos que disseram! Quando é que vocês fizeram esta ginástica?

(...)

Raquel

- Quarta!

Cecília

- Na quarta-feira, muito bem! E a Ana também escreveu assim: *Gostei que todos estivessem com atenção e respeito quando estávamos na manta a ouvir uma história.* Que história foi esta? Quero saber!

Tomás

- Do doutor do oceano.

Miguel

- Do mar.

Cecília

- Como é que se chamava?

Miguel

- O Médico do Mar.

Cecília

- Ah...O médico do mar!

OC

- Então e vocês ainda não conheciam essa história?

Vários

- Sim!

OC

- Nem explicam porque é que a ouviram outra vez?

Mariana

- E portamo-nos muito bem quando ouvimos a história.

Fabiana

- E tivemos atenção!

Cecília

- Olhem vamos pôr os dedinhos no ar, tá bem? Diz Raquel!

Raquel

- Porque alguns não se lembravam.

Cecília

- Ai e porque é que os meninos não se lembravam?

Raquel

- Eu lembrava-me!

(...)

Miguel

- Era para os meninos desta vez tomar mais atenção.

Cecília

- Tomar mais atenção... Porquê Tomás?

Tomás

- Para ver quem é que estava com mais atenção no outro dia...

Cecília

- Para ver quem é que ainda se lembrava não é? Quem é que tinha estado com atenção... Diz Gustavo.

Gustavo

- E era quem falava muito não podia falar e quem falava pouco podia falar.

Cecília

- Muito bem... Porque houve meninos que não participaram não

foi?
(...)

Cecília - Houve mais alguma coisa que vocês tivessem gostado esta semana que queiram escrever aqui?
(...)

Tomás - Gostei da caixinha das surpresas.

Cecília - O que é que tinha na caixinha, ainda te lembras?

Tomás - Uma caixa.

Cecília - Que caixa era essa?
(...)

Miguel - Era o Cofre da Amizade.
(...)

Cecília - Para que é que servia o nosso Cofre da Amizade Tomás?

Tomás - Para guardar coisas boas de um amigo!
(...)

Cecília - Exatamente! E mais? Quem é que quer falar mais? (...) Mais alguma coisa que vocês tenham gostado e queiram deixar aqui escrito?
(...)

Em comparação com a semana anterior o número de registos desta coluna aumentou, havendo no total nove registos.

De seguida repeti o mesmo procedimento para a coluna *Não Gostei*, debatendo com as crianças os comportamentos assinalados e considerados como negativos. Mais uma vez, as crianças envolvidas nas ocorrências registadas e que estavam presentes na sala expuseram a sua visão acerca das ocorrências e propuseram soluções para as mesmas. (Vieira, 2004). A seguir apresenta-se um excerto do falado no Conselho de Grupo.

(...)

Tomás - Já podemos ir à que não gostamos?
(...)

Neste momento gerou-se alguma confusão e várias crianças falavam ao mesmo tempo.

Cecília - Os meninos podem todos falar tá bem? Mas eu vou primeiro ler o que nós temos aqui pode ser? Para vermos o que é que os meninos disseram durante a semana.

(...)

Tomás - Porque está ali um coração?

Cecília - Este coração foi a Nádía que desenhou. Diz assim: *Não gosto que os meninos lutem e não quero que lutem mais.*

(Como a Nádía não estava presente não se debateu este registo).

(...)

Cecília - O Ivo escreveu assim: *Não gostei que o Gustavo destruísse a minha nave*, não foi? Mas já resolveram as coisas, não já?

Ivo - Sim.

Cecília - O que é que o Gustavo fez?

Ivo - Eu fiz aquelas naves todas para mim.

Cecília - E o Gustavo também te fez uma não fez outro dia? Que eu vi... Ele ofereceu-te uma nave, não foi Gustavo?

Gustavo (Abanou a cabeça a dizer que sim)

(...)

Ivo - Qual?

Cecília - Na terça-feira! Ele fez uma para te dar porque tinha destruído a outra.

(...)

Cecília - Posso continuar?

Vários - Podes.

Cecília - A Raquel escreveu assim *Não gostei que o Bruno e o Ivo destruíssem uma coisa que a Marta fez.* O Bruno também não está cá pois não?

(...)

OC - Já foi embora!

(...)

Cecília - Que coisa foi esta Raquel? Ainda te lembras? (...) Já não te lembras?

Raquel (Abana a cabeça a dizer que não)

Cecília - Mas não se deve destruir as coisas pois não Ivo?

Tomás - Já posso dizer?

Mélanie - Shiu, tá calado e presta atenção!

Tomás - Já posso dizer?

Mélanie - Podes parar quieto?

Cecília - Será que tu pediste desculpa à Marta? Ela não está aqui... Mas pediste quando destruístes isto?

Tomás - Já posso dizer?

Cecília - Nós temos de pedir não é?

Tomás - Já posso dizer?

Mélanie - Para quieto, estás a distrair os meninos!

Tomás - Já posso dizer?

Cecília - Oh Tomás enquanto não parares com isso não vais dizer!

(...)

Cecília - Olhem o Gustavo escreveu assim: *Não gostei que lá fora o Ivo lutasse com a Mariana, mesmo a Nádia dizendo para parar*. Foi verdade?

(...)

Cecília - O que é que se passou Mariana, queres contar?

Mariana (Abana a cabeça a dizer que sim)

Cecília - Conta lá!

Mariana - O Ivo lutou primeiro comigo, depois lutei contra ele, lutou outra vez comigo, depois babazazum babazazum babazazum. (Alguns meninos riram-se) Não tem graça!

Mélanie - O que é o babazazum?

Cecília - Olhem não tem piada, estamos a ouvir a Mariana!

Mariana - Quer dizer que nós lutamos depressa. Depois eu bazumm. Fui contra ao pé da sala dois.

Cecília - Ivo lutaste com a Mariana?

Mariana - E depois a Nádia disse para nós pararmos os dois.

Cecília - E vocês pararam depois?

Gustavo - Não pararam!

Mariana - Paramos, paramos!

Cecília - E já resolveram as coisas ou ainda estão chateados?
(...)

Mariana - Sim.

Cecília - Já Ivo? Olha para mim Ivo!

Ivo - Sim.

Cecília - Então vamos passar à próxima, a próxima foi a Ana que escreveu. Cristiano e é sobre ti: *Não gostei que o Cristiano fizesse tudo à trapalhada na ginástica.*
(...)

Cecília - Queres falar sobre isto Cristiano? Cristiano?

Miguel - É uma coisa séria!

Cecília - Cristiano estou a falar contigo! O que é que fizeste na ginástica para a Ana ter escrito isto? O que é que se passou? (...) Cristiano o que é que se passou? Estou a falar contigo Cristiano, respondes-me?
(...)

Cristiano - Foi o paraquedas. (Falando com uma voz de bebé)

Cecília - Eu não percebo nada do que tu dizes ao falar assim!

Cristiano - Foi com o paraquedas!

OC - Foi só com o paraquedas? (O Cristiano não responde)
(...)

Cecília - Cristiano o que é que se passou?

Cristiano - Foi o paraquedas!

Ivo - Fiz tudo à trapalhada Cristiano!
(...)

Cecília - Cristiano eu estou a falar contigo! Se não queres participar quando eu estou a falar contigo não vais participar mais! É isso que tu queres?

Cristiano (Vira a cara para o outro lado e abana a cabeça a dizer que não)

Cecília - Então olha para mim e responde-me: o que é que se passou?

Cristiano - O paraquedas!

Cecília *e* - Mas o que é que aconteceu com o paraquedas?

Mélanie

Cristiano - Ele estava a voar pra cima e depois larguei sem querer.

Cecília - Mas não foi só isso pois não?

Cristiano (Abana a cabeça a dizer que sim)

Cecília - Sim? Aqui diz que fizeste tudo à trapalhada! O que é que isso quer dizer?

(...) (O Cristiano não responde)

Cecília - Não queres participar pois não Cristiano?

Cristiano - Não sabia uma coisa!

Cecília - Foi por não saberes? Eu acho que não foi por não saberes senão a Ana não tinha escrito isso!

Cristiano - Não...

Mélanie - Se calhar é melhor perguntarmos à Ana...

Cristiano - Foi noutra... Quando estávamos a jogar com os arcos...

Cecília - O que é que tu fizeste com os arcos?

(...)

Cristiano - Pus os dois pés num arco.

(...)

OC - Olha Cristiano queres que eu diga?

Cecília - Se calhar é melhor porque não estamos a perceber nada que o Cristiano está a dizer.

OC - Houve alguma coisa que o Cristiano tivesse feito com atenção?

Vários - Não!

OC - Temos que estar com atenção a tudo! Vocês tinham que saber como é que era pra passar no arco, não era? Como é que podiam caminhar, se deviam saltar, se era só com um pé, se era com dois... Foi ou não foi? E o que é que o Cristiano fez?

Vários - Trapalhada!

Ivo - Fez tudo à trapalhada!

OC - Não se preocupou minimamente em fazer as coisas bem pois não?

Vários - Não!

Cecília - É assim que nós devemos fazer as coisas?

Vários - Não!

Cecília - Então como é que devemos fazer as coisas?

Miguel - Com atenção!

Cecília - Com atenção! Porquê?

(...)

Mariana - Para não fazermos à trapalhada.

Cecília - E se fizermos as coisas bem o que é que acontece?

Mariana - Ficam todos felizes!

Cecília - Ficam todos felizes e o quê? E os meninos aprendem as coisas, não é?

Mariana - Sim!

Cecília - Ouviste Cristiano? E tu continuas na brincadeira... Cristiano estou a falar contigo! (O Cristiano continua a brincar com as sapatilhas) Olha Cristiano tu queres sair do grupo e ir para ali ver como é que os teus colegas se estão a portar?

Cristiano - Eu estou-te a ouvir!

Cecília - Estás-me a ouvir mas quando eu estou a falar contigo olhas para mim e paras de mexer nas sapatilhas. É assim que se faz as coisas?

Cristiano (Abana a cabeça a dizer que não)

Cecília - Então como é que é? Olha para mim... Como é que se fazem as coisas? (...) Os teus colegas já disseram.

Cristiano - Bem.

Cecília - Mas não é isso que estás a fazer agora... Vamo-nos sentar em condições com as mãozinhas nos joelhos. Vamos lá!

Mélanie - Miguel e Jorge não ouviram?

Cecília - Há alguém que queira acrescentar alguma coisa no *Não gostei?*

(...)

Gustavo - Não gostei que lá fora o Ivo e a Fabiana tivessem a lutar.

Ivo - Quem?

Gustavo - O Ivo e a Fabiana.

Ivo - O Ivo?

Cecília - Quando é que isso foi?

Fabiana - Eu não lutei com o Ivo!

Ivo - Pois não!

Gustavo - Não lutaram não...

Ivo - Mentiroso.

Cristiano - Eu vi.

Cecília Olhem, o que é que se passou?

Fabiana - Não é lá fora, é aqui dentro.

Gustavo - Aqui dentro, não é na sala.

Fabiana - Mas não é aqui.

Gustavo - Lá fora.

Fabiana - Não é lá fora.

Cecília - Fabiana, queres falar?
(Entretanto a Fabiana é chamada para tomar o xarope.)

Cecília - Oh Ivo lutaste com a Fabiana?

Ivo (Abana a cabeça a dizer que não)

Cecília - Não?

Ivo - Não!

Cecília - Quando é que isso foi Gustavo?

Gustavo - Foi quando a Lili tava... quando o António Tomás tava a chamar para ir à casa de banho.
(...)

Cecília - Agora, hoje à hora de almoço?

Gustavo - Não foi quando fomos almoçar, foi quando fomos lá fora e depois viemos cá dentro.

Cecília - Oh Ivo o Gustavo está a dizer que foi agora depois de almoço.

Ivo - Não.

Cecília - Não? Vamos deixar a Fabiana entrar e depois falamos com ela, tá bem?

- (...)
- (Chegou o Santiago e gerou-se muita confusão e barulho)
- (...)
- Cecília** - Olhem, parece que nós vamos ter de falar sobre o comportamento dos meninos. Já viram a diferença entre a coluna do *Gostei* e do *Não gostei*?
- Tomás** - Há mais não gostei do que gostei.
- Cecília** - Há muito mais na coluna do *Não gostei* do que no *Gostei*. E eu gostava muito, e a Ana e a Mélanie e os outros meninos todos, acho que gostavam que a coluna do *Gostei* fosse maior não era?
- Vários** - Era.
- Cecília** - Porquê? (...) Porque é que era melhor que a coluna do *Gostei* fosse maior, tivesse mais coisas que a do *Não gostei*?
- (...)
- Gustavo** - Porque assim os meninos portavam-se melhor.
- Cecília** - Pois... Queria dizer que não havia tantos meninos a portarem-se mal.
- (...)
- Raquel** - Eu gostava que se...que fosse a coluna do *Não gostei* que fosse a do *Gostei*.
- Cecília** - Pois, porque assim tinha mais coisas que nós gostávamos não era?
- Raquel** (Abana com a cabeça a dizer que sim.)
- Cecília** - Temos de começar a pensar um bocadinho no nosso comportamento, a ver se esta coluna vai ficando cada vez mais pequenina, se nos portarmos bem não é?
- (...)

Nesta coluna também se verificou um aumento do número de registos, em comparação com a semana anterior, havendo no total nove registos.

Posteriormente, foram lembradas as atividades e as aprendizagens realizadas ao longo da semana e preenchida em conjunto a coluna *Fizemos*, destinada ao registo das produções e descobertas consideradas mais significativas. Nesta coluna foram incluídos

seis registos, mais três que na semana anterior, como por exemplo *Vimos o filme O Gangue do Pi* (23-11-2012) e *Escrevemos a carta ao Pai Natal* (23-11-2012).

- Cecília** - Olhem, e esta coluna aqui qual é? Ainda se lembram?
- Vários** - Fizemos.
- Vários** - Do *Queremos fazer*.
- Gustavo** - Não, é do que *Fizemos*.
- Cecília** - É do *Fizemos*! E há alguma coisa que vocês tenham gostado muito muito de fazer que queiram aqui deixar? Aqui já está que os meninos fizeram *Ginástica: corridas de sacos, brincar com o paraquedas, saltar, correr, abrir e fechar as pernas ao caminhar...* Há mais alguma coisa que queiram dizer que fizeram? (...) Outra atividade que vocês tenham gostado ou alguma coisa que tenham aprendido.
- OC** - Olha os meninos de seis anos ontem foram comigo onde?
- Vários** - À biblioteca!
- (...)
- OC** - E à tarde quem é que veio cá trabalhar à nossa sala?
- Tomás** - A Cláudia!
- OC** - E o que é que fez?
- Tomás** - O jogo da aranha! E uma história!
- (...)
- Tomás** - O livro do *Abaixo as regras*!
- Cecília** - Quem é que leu a história do livro?
- Vários** - A Cláudia!
- (...)

Após registarem na coluna *Fizemos* ainda surgiram mais registos para a coluna *Gostei*.

- (...)
- Raquel** - Gostei de ver o filme.

Cecília - Já está aqui: Vimos o filme do *Gang do Pi*. Mais alguma coisa?
Diz Tomás.

Tomás - Gostei de escrever a carta ao Pai Natal!
(...)

Cecília - Diogo, o que é que tu gostaste de fazer, durante a semana?

Diogo - Desenhos.

Cecília - Gostaste de fazer desenhos?

Diogo - Sim!
(...)

Através da quarta coluna, *Queremos Fazer*, surgiram novas propostas e sugestões de novos projetos, como, a título de exemplo, um projeto sobre *Animais da floresta*, tal como se pode ver no seguinte excerto:

Cecília - Há alguma coisa que vocês gostassem de saber, de descobrir, de fazer?
(...)

Miguel - Eu gostava de fazer na ginástica o jogo do gato e do rato.
(...)

Tomás - Um projeto sobre animais da floresta.

Cecília - E que animais são esses?

Tomás - Leões, tigres, leopardos, chitas, águias.

Cecília - Hum... Leões, tigres...

Tomás - Mas só com os meninos que não estão em nenhum projeto.

Cecília - Então vou aqui escrever um projeto sobre animais da floresta, para pensarmos nisso, tá bem?

Tomás - Mas só os meninos que não estão em nenhum projeto!
(...)

Reflexão:

Considero que nesta semana conquistámos uma vitória, uma vez que três crianças nos pediram para as auxiliar a registar algo no Diário de Grupo, de livre e espontânea vontade.

Considero também que está a haver uma progressiva apropriação do Diário não só pelo facto acima mencionado mas também pelo número de registos em todas as colunas ter aumentado. No entanto, o aumento do número de registos na coluna *Não Gostei* pode significar que as crianças não estão a conseguir gerir de forma cooperada os seus conflitos, o que é algo que me preocupa. Perante este aspeto, no Conselho de Grupo tentei que as crianças entendessem o que significava ter tantos registos nesta coluna, ao que algumas crianças responderam *Porque assim os meninos portavam-se melhor* (Gustavo), mostrando compreender que para que o número de registos desta coluna não volte a ser tão elevado é necessário adotarmos outro tipo de comportamento.

Em suma, considero que tanto o Diário de Grupo como o Conselho de Grupo estão, gradualmente, a permitir que as crianças iniciem a vida democrática na sala através da participação ativa na resolução de problemas, ao exporem a sua visão acerca das ocorrências e ao proporem soluções para as mesmas, e estão ainda a possibilitar o seu envolvimento no processo de tomada de decisões e no processo de aprendizagem, uma vez que através dos projetos que surgem as crianças participam de forma ativa na construção das suas próprias aprendizagens.

Bibliografia:

Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28.

8.º Conselho de Grupo (com transcrição da vídeo-gravação)

Data: 30 de novembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Mélanie e Cecília, OC e crianças da sala

Descrição:

A Mélanie iniciou o Conselho de Grupo por volta da hora habitual. No início a Ana relembrou as crianças de algo que tinham combinado:

- OC** - O que é que combinámos quando estávamos ali à mesa? Que íamos fazer o quê? (...) E por causa de alguns meninos se andarem a portar tão mal que é que nós combinámos hoje que íamos fazer?
- Criança¹³** - Um quadro.
- OC** - Um quadro de quê?
- Raquel** - Do comportamento
- OC** - Como é que nós combinámos fazer o quadro, o que é que púnhamos no quadro, o que é que contava para bem o que é que contava para mal... Digam á isso tudo!
- Raquel** - Quando nos portamos bem pomos a cara triste e quando nos portamos bem pomos a cara feliz!
- Mélanie** - E onde é que pomos?
- Raquel** - No quadro. (...)
- OC** - E o que é que vai ter esse quadro?
- Raquel** - O nome dos meninos.
- OC** - (...) De um lado íamos por os nomes dos meninos e do outro íamos por o quê? Os dias que quê?
- Criança¹⁴** - Da semana!
- OC** - E vocês lembram-se das coisas que disseram que contavam para

¹³ Não nos foi possível identificar o nome da criança com base na vídeo-gravação.

¹⁴ Não nos foi possível identificar o nome da criança com base na vídeo-gravação.

ter o risonho feliz ou o risonho triste? (...) Para ter um risonho feliz é preciso fazer o quê?

Vários - Portar bem!

OC - E o que é portar bem? (...) Vocês querem que eu vos lembre o que vocês disseram para eu escrever?

Vários - Sim!

OC - Não atirar pro chão comida nem brinquedos; Ser amigo; Saber sentar bem na mesa ou na manta; Estar com atenção; Esperar a vez de falar; Partilhar as brincadeiras; Arrumar os materiais no fim das atividades. Eu disse que não se podia pôr mais nada? Disse? Ou disse que isto era para irmos acrescentando coisas?

Gustavo - Acrescentando coisas!

OC - Ah! Portar mal é o quê que vocês disseram? Atirar as coisas; empurrar os colegas; dar-lhes pontapés; bater; partir as coisas de propósito. Foi o que combinámos para já não foi?

Em seguida, a Mélanie foi buscar o Diário de Grupo:

Mélanie - Então vamos ver o nosso Diário? Que é que vocês acham? (mostrado o Diário para o Grupo)

Tomás - O que mais gostamos ganhou!

Mariana - Não é ganhar nem perder, isto é participar!

Mélanie - Acham que conseguimos cumprir o nosso objetivo desta semana?

Vários - Sim!

Mélanie - Mas ouçam lá uma coisa, queria-vos fazer uma pergunta. Não aconteceu nada que vocês não tenham gostado a mais? Escreveram tudo?

Liliana - Olha, eu não gostei de uma coisa!

Mélanie - Vamos ler então o Diário tá bem? E vamos falar um bocadinho sobre algumas coisas sim? Então vá, vou-vos ler o primeiro comentário que temos aqui na coluna do...

Vários - Gostei!

Mélanie - (...) *Eu gostei de ser a primeira da fila*, disse a Mariana. O Miguel disse *Eu gostei da história*. Lembram-se de qual era a história? (...) *Gostei de na hora de almoço brincar lá fora*.
(...)

Depois de lidos todos os registos da coluna *Gostei*, num total de 24 registos, a Mélanie passou à leitura dos registos da coluna *Não Gostei*:

Mélanie - Então agora vamos ler a coluna...

Vários - Do *Não gostei*!

Mélanie - Do *Não gostei*! Vamos lá... Então... *Não gostei que o Ivo cuspi* no chão e para mim na casa de banho, disse o Cristiano.

Ivo - Eu não cuspi.

Mélanie - Porque é que tu não gostaste Cristiano? (...)

Ivo - Só com a mão. Lavei as mãos e depois não limpei as mãos.

Mélanie - Diz Ivo.

Ivo - Não limpei as mãos, por isso eu molhei com as mãos, assim (exemplifica).

Mélanie - Mas aqui diz que tu cuspi!

Ivo - Mas eu não cuspi!

Mélanie - Mas eu lembro-me desta situação, eu não estava lá mas acho que era.

Ivo - Mas eu não cuspi.

Mélanie - Cristiano ainda te lembras? Queres falar? (...)

Cristiano - Cuspiu. O Ivo cuspiu.

Ivo - Não não, não cuspi.

Mélanie - Que é que acham? Acham que devemos cuspir nos meninos ou no vidro, no espelho ou no que quer que seja?

Ivo - Não cuspi.

Mélanie - Oh Ivo... Mesmo que seja molhar, mesmo que nós molhemos as mãos, tamos a lavar e atiramos contra os meninos ou contra o espelho acham bem?

Vários - Não!

Mélanie - Porquê?

Martim - É um mau cumprimento.

Mélanie - É um mau comportamento. Mas porquê que não acham bem?

Mariana - Porque é mau.
(...)

Jorge - É falta de educação.

Mélanie - Mas porquê? O que é que acontece quando fazemos isso? (...) O que é que acontece se eu molhar as minhas mãos e depois vos fizer assim? (gesto de atirar água com as mãos).

Gustavo - Molha-nos!

Mélanie - Ah! Molha-nos não é? (...) Ficamos todos molhados, não vale a pena.
(...)

Depois de lidos todos os registos, num total de 11, e debatidas as ocorrências com as crianças envolvidas, a Mélanie passou à leitura da coluna *Fizemos*. Esta semana na coluna *Fizemos* constavam 10 registos relacionados quer com atividades realizadas quer com os projetos em curso.

Por último a Mélanie falou sobre a coluna *Queremos Fazer*, que neste dia ainda se encontrava vazia:

Mélanie - Então e agora? Lembram-se do que é que tínhamos falado na semana passada, já assim há uns dias sobre um novo projeto que iríamos fazer?

Tomás - Da floresta!

Mélanie - Sim!

Tomás - Sobre animais da floresta.

Mélanie - Sobre animais a floresta.

Tomás - Os que não tiveram em nenhum projeto vão ser!

Mélanie - Sim, os meninos que quiserem vão ser, exatamente. Então já temos um projeto pra fazer pra semana, não é? Pra começar pra semana. Há

assim mais alguma coisa que vocês gostassem de fazer? Uma história sobre alguma coisa?
(...)

No final do Conselho de Grupo esta coluna apresentava cinco registos, quatro relacionados com atividades a realizar e um com o projeto dos animais da floresta.

Reflexão:

Como se pode verificar, através do acima descrito, o número de registos no Diário de Grupo nesta semana teve um aumento significativo, essencialmente nas colunas *Gostei* e *Não Gostei*. Penso que este aumento se deve ao facto de o diário, nesta semana, ter sido trabalhado todos os dias nas reuniões de grupo. No entanto, questiono-me também se este aumento não significará que as crianças se começam a apropriar do Diário de Grupo e se começam a adaptar gradualmente a este instrumento de pilotagem.

Nesta semana os registos na coluna *Não Gostei* foram novamente relacionados, na sua maioria, com lutas e desentendimentos entre as crianças. Para que estas situações não ocorram com tanta frequência e de modo a ajudar as crianças a ultrapassar estas situações de conflito penso que é importante que as mesmas sejam “convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua actuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas” (Vieira, 2004, p. 10). Nesta linha de pensamento, também o Ministério da Educação (1997) refere que “[a] participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito” (p. 37).

Com efeito, penso que é importante que continuemos a debater em grupo as ocorrências que de certa forma não agradam às crianças, com o intuito de tornar o grupo mais unido e, a seu tempo, mais autónomo na resolução dos próprios conflitos.

Referências Bibliográficas:

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28.

9.º Conselho de Grupo (com transcrição da vídeo-gravação)

Data: 7 de dezembro de 2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Estagiárias Cecília e Mélanie, OC, Assistente Operacional de sala e crianças da sala

Descrição:

Neste dia o Conselho de Grupo iniciou-se à hora habitual, sendo que comecei por acrescentar alguns comentários sobre as atividades realizadas durante a parte da manhã, uma vez que as crianças sentiram necessidade de o fazer.

(...)

Cecília - Quem é que me quer dizer o que é que vocês fizeram hoje de manhã?

Raquel - Conversámos na manta.

Cecília - Sobre quê?

Raquel - Já não me lembro.

(...)

Cecília - O que fizeram mais?

Liliana - O Jorge e o Gustavo fizeram cápsulas.

Gustavo - Separámos cápsulas por cores!

(...)

Em seguida li a coluna *Gostei* do Diário de Grupo:

Cecília - Olhem posso ler agora as colunas e depois se quiserem acrescentar alguma coisa acrescentam tá bem? (...) A Martinha disse *Gostei de brincar nas áreas*. A Joana disse *Gostei de receber a caixinha das surpresas*. O que é que estava lá Joaninha?

Joana - Já não me lembro!

(...)

- Cristiano** - Eu sei!
- Cecília** - O que era Cristiano?
- Cristiano** - Formas!
- Cecília** - Ah eram as formas! Para fazermos o quê?
(...)
- Martim** - As bolachinhas de Natal!
(...)
- Cecília** - O Tomás, que não está aqui, disse *Gostei de enfeitar a estrela*. A Raquel disse *Gostei de esmagar as cápsulas*. A Joanhinha disse *Gostei de colar as rolhas*. A Sara, a Leonor, a Mariana e a Marta disseram que gostaram de ouvir a história. Lembram-se qual era?
(...)
- Jorge** - Um Natal Especial!
(...)

Depois de lidos todos os registos da coluna, perguntei se alguma criança queria acrescentar algo:

- Cecília** - Quem é que quer acrescentar alguma coisa?
(...)
- Liliana** - Eu gostei da história!
- Cecília** - Qual história? Como é que se chamava?
- Liliana** - O Ursinho Zangado.
(...)
- Leonor** - Gostei de brincar no recreio com a Mariana.
(...)

Nove crianças demonstraram interesse em participar e acrescentar os seus comentários sobre atividades e brincadeiras que gostaram, sendo que no final esta coluna apresentava 22 registos.

No final disse:

Cecília - Olhem a nossa coluna do *Gostei!*

Vários - Yeah! (Bateram palmas) Ganhou! Ganhou!

Cecília - Ah mas ainda não acrescentamos coisas na outra, não sei se há alguma coisa para acrescentar. Vamos ler o que diz aqui no *Não gostei?* Ver se alguém quer acrescentar alguma coisa depois... (...)
A Joaquina disse *Não gostei que o Santiago estivesse a gritar quando tu estavas a falar.* (...) A Marta disse *Ontem não gostei que o Gui saltasse na manta enquanto dançava.* (...) O Jorge disse *Não gostei que quando estávamos a dançar o Diogo me empurrasse.*
Empurraste o Jorge, Diogo?

Diogo - Sim!

Cecília - Sim? Porquê? Porque é que empurraste o Jorge, Diogo?

Diogo - Empurrei o Jorge.

Cecília - Empurraste? E isso faz-se?

Diogo - Sim.

Cecília - Achas que se faz?
(...)

Mélanie - Foi sem querer?

Diogo - Sim.
(...)

Cecília - Alguém quer explicar ao Diogo porque é que não devemos empurrar?

Mariana - Eu quero!

Cecília - Diz Mariana.

Mariana - Nunca se empurra os outros.

Cecília - Porquê?

Mariana - Porque isso é feio e magoa!
(...)

Cecília - Porque podemos magoar alguém! (...) Diogo pediste desculpa ao Jorge?

Diogo - Desculpa.

Após ler todos os registos desta coluna deixei que as crianças acrescentassem alguns comentários, sendo que no final esta coluna apresentava 10 registos, menos um que na semana anterior. Em seguida disse:

- Cecília** - Mais alguém? (referindo-mo a se alguém queria acrescentar mais algum registo na coluna *Não Gostei*)
- Vários** - Não.
- Cecília** - Não? Então eu vou ler aqui a nossa coluna do *Fizemos* tá bem? O Tomás disse que *Fizemos biscoitos de Natal*, e o João acrescentou *Com formas*. (...) A Raquel que *Aprendemos uma música*. Lembram-se da música?
- Diogo** - Sim!
- Cecília** - Como é que se chamava?
- Fabiana** - Do Pinheiro.
- Gustavo** - Dança à volta do pinheiro.
- Cecília** - Dançando à volta do pinheiro. (...)

A seguir à leitura de todos os registos, e referindo-me à coluna do *Queremos fazer*, disse:

- Cecília** - Olhem esta coluna aqui do *Queremos fazer*...
- Miguel** - Está vazia.
- Cecília** - Está vazia, eu sei. Mas o que é que vocês acham que nós vamos fazer para a semana? (...)
- Raquel** - O projeto da selva.
- Cecília** - O projeto dos animais. Vamos continuar o projeto dos animais e o projeto da magia não é? Não podemos começar mais nenhum para a semana... (...)
- Vários** - Ohhh!
(...)
- Cecília** - Estava a dizer que não dava para continuar mais nenhum projeto porque para a semana ainda vamos continuar com os animais da

selva e com o da magia. E o que é que vocês acham que vamos fazer também para a semana? Estamos a chegar a que altura?

Vários - Natal!

Cecília - Natal! Vamos continuar a fazer coisinhas para o Natal!

Após explicar que não podíamos começar nenhum projeto na próxima semana, uma vez que ainda estavam dois em curso, falamos sobre alguns jogos que as crianças gostassem de realizar no dia da ginástica.

Reflexão:

Nesta semana nenhuma criança registou livremente no Diário de Grupo, apesar de que quando este é trabalho nas reuniões e no Conselho de Grupo a maior parte das crianças mostra-se bastante interessada em participar. Como uma hipótese para tal, nenhuma criança registar livremente no diário, aponto o facto de que a partir do momento em que introduzimos o Diário de Grupo o começámos a trabalhar, sempre que possível, diariamente na reunião de grupo e talvez as crianças se tenham habituado a tal.

Outro aspeto a referir, e que podemos verificar através do acima descrito, é que o número de registos da coluna *Gostei* (22) superou largamente o número de registos da coluna *Não Gostei* (10), o que não se verificou nos dois primeiros Diários em que o número de registos nas duas colunas foi exatamente o mesmo.

Também o número de registos da coluna *Não Gostei* foi menor esta semana do que na semana anterior. Perante estas evidências penso que as estratégias que temos vindo a pôr em prática estão a dar frutos, por muito “verdes” que ainda sejam. Refiro-me a estratégias como trabalhar temáticas relacionadas com a amizade, o afeto, a partilha, entre outras, e ainda ao facto de trabalharmos em grupo as consequências de alguns comportamentos e a darmos oportunidade às crianças de participarem nas decisões sobre esses comportamentos, ou seja, na resolução dos conflitos. Deste modo, considero que as crianças começam, gradualmente, a ser mais autónomas na resolução dos seus conflitos.

Anexo 7

Transcrição das vídeo-gravações referentes ao Projeto *Tubarão*¹⁵

¹⁵ As transcrições apresentadas em seguida foram realizadas pela Mélanie Jorge e dizem respeito à estratégia por ela aprofundada. No entanto, consideramos pertinente colocar em Anexo as transcrições que dizem respeito aos Trabalhos de Projeto onde eu intervim, visto que estes dados serviram para me confrontar com a minha própria ação e consciencializar-me de aspetos que na altura não me foi possível ter perceção.

Sessão 2 (desenvolvimento): Transcrição da vídeo-gravação

Data: 19-11-2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Joana, Raquel, Ivo, Tomás, Liliana, Cecília e Mélanie

Descrição:

Na primeira sessão de desenvolvimento do *Projeto Tubarão*, a Cecília começou por ler o planeamento do projeto, realizado anteriormente, lendo o que tinha sido registado em cada uma das colunas (o que sabemos, o que queremos saber, quem faz, onde vamos procurar e como vamos comunicar). Depois, questionou as crianças sobre como gostariam de comunicar aos colegas o que iam aprender:

Cecília: - *Vocês, depois de nós procurarmos e sabermos o que os nossos tubarões comem e quais são os nomes deles, como é que vocês querem apresentar aos outros colegas?*

Raquel: - *Escrevemos aqui* (diz apontando para o planeamento do projeto).

(...)

Cecília: *A Raquel disse para escrevermos, mais alguém tem alguma ideia?*

Raquel: *E depois dizemos...*

Mélanie: *Escrever onde?*

Cecília: *Onde é que pensas escrever?* (dirigindo a pergunta à Raquel)

Joana e Raquel: *Aqui!* (apontando de novo para o planeamento do projeto)

Cecília: *Mas não querem fazer um cartaz novo?*

Raquel: *Sim!*

Cecília: *Estou a escrever a ideia da Raquel, escrevemos e depois dizemos. A Raquel disse que podíamos escrever o que nós aprendermos para depois dizermos aos outros meninos.*

(...)

Ivo: *Escrever na internet.*

Tomás: *E depois tirar...*

Cecília: *Então podemos escrever aquilo que responde às nossas questões e depois pôr as imagens?*

Vários: *Sim.*

Cecília: *Já está decidido como vamos apresentar, não é? Quanto tempo é que vocês acham que vamos demorar?*

Tomás: *10 minutos!*

Mélanie: *Acham que em 10 minutos conseguem pesquisar tudo, organizar tudo para apresentar?*

Tomás: *Não...16!*

Cecília: *Consegues fazer um cartaz em 16 minutos? Sem contar com a pesquisa...*

Mélanie: *Olha, achas que um dia chega para fazer tudo?*

Tomás: *Não...*

Mélanie: *O que que tu achas Raquel?*

(a Raquel abanou a cabeça para dizer que não).

Após este momento de conversa para terminar o planeamento do projeto, seguiu-se o início da pesquisa. A Cecília leu o título do livro, procurou a parte que tratava o tema dos tubarões e questionou as crianças:

Cecília: *Querem que eu leia o que diz aqui?*

Vários: *Sim!*

(...)

A Cecília foi lendo alguma informação que estava no livro, até que o Tomás interrompe:

Tomás: *Quando é que passamos?*

Cecília: *Querem começar a escrever as coisas que respondem à nossa questão, é? (...)*
Então olha, já tínhamos aqui uma coisa antes... qual era? As espécies, não era? Quantas é que havia?

Tomás: *400.*

Cecília: *Mais de 350, não era? (registou numa folha o número de espécies)*

(...) *Qual era a outra? Todos os tubarões conhecidos são o quê?*

Tomás e Ivo: *Carnívoros!*

Cecília: *Vou continuar a ler...O maior dos tubarões conhecido é o Tubarão Baleia. Querem apontar esta espécie? Que outra espécie já tínhamos visto ali atrás? Era o tubarão...*

Tomás: Branco.

Cecília: *Então já vimos que há o Tubarão Branco e o Tubarão Baleia, que é o maior. Vou pôr aqui que é o maior.*

(...)

A Cecília continuou a ler algumas características dos tubarões, questionando as crianças se achavam importante registrar, enquanto estas iam reparando em pormenores presentes nas imagens do livro à medida que o exploravam. Após a exploração de todo o livro relembrou todas as espécies que já tinham encontrado e registado e pensaram o que podiam procurar no próximo livro:

Cecília: *Vamos ver outro livro para ver se descobrimos mais coisas? Nós neste livro descobrimos muitas espécies, não foi? (..) Olhem, vamos ver quantas espécies é que nós temos? Uma...*

Vários: *duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze!* (disseram, pondo o dedo sobre cada uma das espécies registadas)

Cecília: *Querem que eu leia quais são para nos lembrarmos de todos? É o Tubarão Branco, o Tubarão Baleia, que é o maior de todos, o Tubarão Tigre, o Tubarão Mako, o Tubarão Martelo, o Tubarão Limão, o Tubarão Boi, o Tubarão Gnomo, o Tubarão Serra, o Tubarão Raposa, o Tubarão Elefante, o Tubarão Ama Cinza, o Tubarão Tapete, o Tubarão Leopardo e o Tubarão Azul. Já temos muitas espécies, não é?*

(...)

Cecília: *O que é que nos falta saber? Já sabemos de muitas espécies mas ainda não sabemos o quê? Já sabemos o que é que ele come Ivo?*

Ivo: *Peixe!*

Cecília: *Vimos isso no livro?*

Tomás: *Não...*

Cecília: *Vamos ver se diz aqui no livro do Tomás? Olhem, encontrem aqui a parte que fala dos tubarões. Vamos lá, um de cada vez! Calma... Liliana começa tu. Vamos virando, está bem? Quando vocês virem...*

(...)

Raquel: *Um tubarão aqui... (diz apontando para uma imagem do livro).*

Cecília: *Um tubarão...a Raquel diz que está aqui um tubarão, está?*

Tomás: *Está.*

Ivo: *Tubarão, tubarão, tubarão!* (diz apontando para as imagens do livro).

Cecília: *Tem muitos tubarões, não é?*

Em conjunto, viram quais as espécies de tubarões que estavam naquelas páginas diferentes das que já tinham registado e a Cecília fez o registo:

Cecília: *Olhem está aqui mais uma espécie... (...) Sabem o que é que diz aqui? É uma nova espécie... É o Tubarão Australiano.*

(...)

Cecília: *Oh Ivo, como é que era o esqueleto do tubarão?*

Joana: *Mole...*

Cecília: *Mole como as nossas orelhitas, não era? E o nosso nariz... É isso que aqui está a dizer. (...) Está aqui outra espécie...o Tubarão Frade. Os tubarões encontram pelo olfato peixes mortos para comer... Então já temos alguma coisa! Os tubarões comem o quê então?*

Joana: *Peixes.*

Tomás: *Mortos.*

(...)

Cecília: *Olha aqui só diz que os tubarões comem os peixinhos, o resto era o que nós já tínhamos visto no outro livro.*

(...)

Cecília: *Mas eu também trouxe umas coisinhas...*

Tomás: *Não tem imagens?*

Cecília: *Não, as imagens vamos ser nós a procura-las! Posso ler o que eu encontrei sobre os tubarões? Olhem, eu encontrei uma coisa que dizia assim... (...) Apesar de terem a fama de terrores dos mares os tubarões normalmente não atacam as pessoas. Os raros ataques de tubarões a pessoas acontecem quando os tubarões confundem as pessoas com outro animal qualquer ou quando há algum sangue por perto. Eles conseguem sentir o cheiro do sangue, não é? É que os tubarões têm o olfato tão apurado que conseguem*

detetar o cheiro do sangue até 1km de distância. (...) Os tubarões são carnívoros e alimentam-se de peixes e crustáceos. Vocês sabem o que são crustáceos?

Tomás: *Caranguejos!*

Cecília: *Caranguejos, por exemplo.*

(...)

Por fim, concluíram que tinham já bastante informação para responder às questões e a Cecília explicou-lhes que no dia seguinte iam então procurar as fotografias na internet de alguns tubarões para depois elaborarem o cartaz, tal como tinham combinado.

Sessão 3 (desenvolvimento): Transcrição da vídeo-gravação

Data: 20-11-2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Joana, Raquel, Ivo, Tomás, Liliana e Cecília

Descrição:

Ficou combinado na sessão anterior que durante esta segunda sessão iriam pesquisar imagens na internet das espécies de tubarões já encontradas. A Cecília começou por perguntar às crianças por qual dos tubarões gostavam de começar a pesquisa:

Cecília: *Querem começar por qual? Vamos seguir a lista que está aqui?*

Joana: *Sim, vamos seguir a lista.*

Tomás: *O Tubarão Branco é o primeiro da lista!*

Cecília: *O Branco é o primeiro... Exatamente! Então vamos lá abrir a internet Joana. (...)*

Cecília: *Eu vou criar aqui uma pasta no nosso computador... Vou criar uma pasta que é para guardarmos as imagens. Vou escrever tubarões! Depois vamos guardar todas as nossas imagens nesta pasta que diz tubarões. Vamos escrever Tubarão Branco... Posso escrever ou querem escrever vocês?*

(A Joana e Raquel põem o dedo no ar porque querem escrever e a Cecília começa a dizer cada uma das letras)

Depois de escreverem «Tubarão Branco» surgiram muitas imagens e, em conjunto, escolheram a que mais gostaram:

(...)

Cecília: *Toda a gente concorda?*

Todos: *Sim!*

Cecília: *Sim? Então vamos guardar esta? Como é que era o nome da nossa pasta?*

Ivo: *Tubarão Branco!*

Cecília: *Tubarões, está aqui. E agora vamos ver que tubarão? Qual era o segundo da nossa lista?*

Tomás: *Tubarão Baleia!*

Cecília: *Então vamos lá... Um B, um A, um L, um E, um I e um A. (...)*

Pesquisaram da mesma forma imagens do Tubarão Mako, do Tubarão Martelo, do Tubarão Limão, do Tubarão Serra, do Tubarão Elefante e do Tubarão Leopardo.

Sessão 7 (comunicação): Transcrição da vídeo-gravação

Data: 30-11-2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Crianças do grupo de trabalho (Joana, Raquel, Ivo, Tomás, Liliana), restantes crianças da sala, Cecília, Mélanie, OC e Assistente Operacional de sala.

Descrição:

A comunicação do projeto foi feita no final do dia 30 de novembro com todas as crianças, educadoras e assistente operacional de sala reunidas na manta para assistir. As cinco crianças do grupo participaram na elaboração dos cartazes utilizados na comunicação aos colegas do que aprenderam ao longo do projeto e também na apresentação dos mesmos:

Tomás: *O projeto dos tubarões está quase a começar!*

Joana: *Os peixes comem... Os tubarões comem peixes* (diz a Joana enquanto a Raquel aponta para a imagem do primeiro cartaz).

Cecília: *Liliana...* (sussurra para chamar a atenção de que é a vez dela).

Liliana: *Os tubarões comem...* (a Cecília aponta para a imagem do cartaz).

Ivo: *Lagostas* (aponta para a imagem correta e sussurra ao ouvido da Liliana).

Liliana: *Lagostas.*

Mélanie: *Olhem...*

Raquel: *Os tubarões comem camarões* (diz enquanto aponta para a imagem do cartaz).

Mélanie: *...falem alto.*

Ivo: *Os tubarões comem caranguejos* (a Cecília aponta para a imagem do cartaz correspondente).

Cecília: *E agora de que é que vamos falar? Digam aos vossos colegas...*

Tomás: *Vamos falar sobre as espécies dos tubarões!*

Cristiano: *Pois, eu já sabia...*

A Cecília mostra o segundo cartaz e pergunta:

Cecília: *Quantas é que existem?*

Raquel: *Mais de 400 espécies de tubarões!*

Joana: *O Tubarão Mako é muito rápido. O Tubarão Azul anda em quase todas as águas do mundo* (diz a Joana enquanto a Raquel aponta para as imagens correspondentes).

Raquel: *O Tubarão Elefante parece que o focinho dele é uma tomb... uma tromba. O Tubarão Baleia é o peixe maior de todos que existem* (diz apontando para as imagens correspondentes que se encontram no cartaz ao lado dela).

Liliana: *O Tubarão Martelo tem a forma da cabeça como a do martelo. O Tubarão Cabeça Chata* (diz a Liliana enquanto a Cecília aponta para as imagens).

Tomás: *O Tubarão Serra usa o focinho para cheirar e depois serra as presas. O Tubarão Tapete de manhã anda na...anda na areia e à noite vai caçar as presas* (diz enquanto a Cecília aponta para as imagens correspondentes).

Ivo: *O Tubarão Banco, Banco, Banco é o mais perigoso de todos e é mais conhecido. O Tubarão Tigre é mais pigoso* (diz enquanto a Cecília aponta para as imagens do cartaz que correspondem).

Cecília: *Muito perigoso...*

Mélanie: *Já está tudo? Muito bem!!*

(Todos batem palmas)

Cecília: *Querem explicar que nós vimos mais espécies mas que não tínhamos espaço para as pôr aqui?*

Raquel: *Tubarão Cobra!*

Tomás: *Tubarão Leopardo, Tubarão Australiano, Tubarão...* (diz muito rápido tornando-se impossível perceber).

Mélanie: *Olha calma, calma! Diz um...*

OC: *Com calma, devagar, se não nós não conseguimos perceber...*

Mélanie: *Ora diz lá um Tomás!*

Tomás: *O Tubarão Australiano.*

Mélanie: *Boa.*

Raquel: *Tubarão Cobra!*

Ivo: *O Tubarão Raposa.*

Cecília: *Alguém se lembra de mais algum?*

Tomás: *Eu sei! Tubarão Leopardo!*

Raquel: *Limão...*

Cecília: *Muito bem, Raquel*

Raquel: *E o Tubarão Boi!*

Tomás: *Cinzas...*

Cecília: *Ama Cinza, não era? Não vimos mais nenhum, pois não?*

Mélanie: *Mais algum?*

Liliana: *Limão...Tubarão Limão.*

Cecília: *O Tubarão Limão, sim...*

Terminada a apresentação foi momento para esclarecer as dúvidas dos colegas que tinham assistido à comunicação.

Mélanie: *Então e os meninos querem perguntar alguma coisa?*

Tomás: *A Mariana está com o dedo no ar!*

Mélanie: *Pois está... Então falem com ela, perguntem-lhe o que ela quer saber.*

Tomás: *O que é que queres saber?*

Mariana *Porque é que o Tubarão Martelo tem uma cabeça com umas bochechas rechonchudas?*

(risos)

Cecília: *O que é que te faz lembrar?*

Tomás: *Porque o martelo é rechonchudo.*

Mélanie: *Mais alguma pergunta?*

Martim: *Porquê que os outros tubarões não nadam na outra água?*

Cecília: *Não quê?*

Tomás: *Não nadam na outra água...*

Cecília: *Qual outra água?*

Ivo: *Todas as águas do mundo!*

Joana: *Águas diferentes?*

(Martim responde que sim abanando a cabeça)

Joana: *Foi assim que a Cecília tirou...*

Mélanie: *O quê, a imagem? Estás a falar da imagem? Da cor?*

Cecília: *Da cor das imagens?*

(Martim volta a abanar a cabeça para dizer que sim)

Mélanie: *Ah! Isso tem a ver com as fotografias Martim...*

OC: *Se calhar umas foram tiradas com flash, outras sem flash...*

Mélanie: *Percebes? Tem a ver com as fotografias, como foram tiradas.*

(...)

Cecília: *Diz Joana!*

Joana: *Porquê que o Tubarão Tapete é liso?*

Raquel: *Porque é tapete.*

Tomás: *Não. Porque ele anda...anda deitado na areia.*

Mélanie: *Onde é que está o Tubarão Tapete? Está ali! Então porque é que achas que se chama tapete?*

Joana: *Porque é um tapete.*

Mélanie: *É um tapete?*

Tomás: *Não...Tem a cabeça em forma de tapete.*

Mélanie: *Como é que é um tapete? Vamos pensar...*

Joana: *É liso.*

Cecília: *O tapete é liso, não é?*

Mélanie: *Sim...*

Cecília: *E mais? Onde é que está o tapete?*

Tomás: *Tá aqui! (aponta para a imagem no cartaz)*

Mélanie: *Um tapete. Não estamos a falar do tubarão. Onde é que estão os tapetes?*

Tomás: *Tá aqui... (diz baixando-se e tocando na manta)*

Cecília: *Está onde? No chão, não é? E onde é que este tubarão está?*

Tomás: *Na areia!*

Mélanie: *Na areia, no fundo mesmo.*

(...)

Gustavo: *Porquê que o Tubarão Elefante parece que tem um nariz com uma tromba?*

Mélanie: *Porquê que achas? Diz lá...*

Cecília: *Porque é que achas que deram o nome de Tubarão Elefante a este tubarão?*

Tomás: *Parece que o focinho é uma tromba...*

OC: *Nós não sabemos porquê que o focinho dele é daquela forma. Nós sabemos que lhe chama Tubarão Elefante porque parece que tem uma tromba como a do elefante.*

Mélanie: *E o mesmo acontece com os outros tubarões. Por exemplo, o Tubarão Martelo nós sabemos que ele tem aquele nome porque ele tem uma forma parecida com um martelo, não é? E o mesmo com outros. Por exemplo...*

Cecília: *Por exemplo, o Tubarão Tigre não se nota aqui muito bem mas tem umas risquinhas...*

(...)

Anexo 8

Transcrição das vídeo-gravações referentes ao Projeto *Animais selvagens:* *o leão e o elefante*¹⁶

¹⁶ As transcrições seguintes foram realizadas pela Mélanie Jorge e dizem respeito à estratégia por ela aprofundada. No entanto, pelos motivos referidos anteriormente, consideramos pertinente colocar em Anexo as transcrições que dizem respeito aos Trabalhos de Projeto onde eu intervim.

Sessão 1 (planeamento): Transcrição da vídeo-gravação

Data: 3-12-2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Crianças da sala, Cecília, Mélanie e OC

Descrição:

O planeamento do *Projeto Animais Selvagens: o leão e o elefante* realizou-se no dia 3 de dezembro numa reunião de grupo, no final do dia. Esta semana era da responsabilidade da Cecília e, por isso, foi ela que mediou esta reunião, começando por relembrar a ideia do Tomás em fazermos um projeto relacionado com os animais da selva:

Cecília: *Vocês lembram-se do Tomás ter pedido para fazer um projeto sobre animais?*

Vários: *Sim...*

Cecília: *Sim?*

João: *Da selva!*

Cecília: *Da selva, não era? Vocês gostavam de fazer esse projeto?*

Vários: *Sim!*

Cecília: *Quem é que gostava de fazer o projeto sobre os animais da selva?*

(Várias crianças põem o dedo no ar)

Cecília: *Olhem têm que ser meninos que ainda não tenham feito nenhum projeto, está bem? Para darmos a vez a todos. Pode ser?*

Algumas crianças abanam a cabeça consentindo, outras mantêm-se caladas. A Marta tem o dedo no ar e a Cecília diz:

Cecília: *Gostavas Marta? Sim?*

(A Marta abana com a cabeça para dizer que sim)

Cecília: *Tu também?* (Dirigindo a pergunta à Fabiana que estava com o dedo no ar).

(...)

Cecília: *Gostavas Gustavo?*

(O Gustavo abana a cabeça para dizer que sim)

Cecília: *Sim? Já está a Marta a Fabiana e o Gustavo.*

(...)

Cecília: *Então está a Marta, a Fabiana, o Gustavo e o João!*

(...)

Entretanto a Cecília questiona as crianças sobre o que gostariam de aprender neste projeto:

Cecília: *E estes meninos o que é que gostavam de saber sobre os animais da selva? Há assim algum em especial que gostassem de saber? Diz João. Qual?*

João: *Eu queria um animal da selva amarelo...*

Cecília: *Mas há assim... Sabes o nome de algum animal?*

João: *Elefante.*

Cecília: *Gostavas de saber coisas sobre o elefante?*

João: *Sim.*

Cecília: *E os outros meninos do projeto também?*

Fabiana: *Sim.*

Cecília: *Gostavas de saber coisas sobre o elefante? (Pergunta ao Gustavo)*

Gustavo: *Não. Eu gostava de saber uma coisa sobre um animal da selva!*

(...)

Cecília: *O João falou do elefante. E o Gustavo qual é que gostava de...Gostavas de saber coisas sobre o elefante?*

(O Gustavo abana a cabeça para dizer que não)

Cecília: *Então?*

Gustavo: *Sobre o leão.*

Cecília: *Ai temos que chegar a um acordo...*

Mélanie: *Podiam ser os dois...*

Cecília: *Então temos aqui o leão e o elefante... Vocês queriam saber coisas destes dois animais?*

Vários: *Sim!*

(...)

Tomás: *O Gustavo quer dizer outro.*

Cecília: *Olhem não podemos dizer mais senão não conseguimos fazer sobre todos.*

Gustavo: *Mas eu quero dizer outro animal da selva...*

Cecília: *Já temos o leão e o elefante. Querem comparar estes dois animais? Ver o que que eles têm...*

Gustavo: *Sim mas também podíamos pôr a hiena!*

Cecília: *Não achas que já são muitos? É que nós só temos o resto desta semana e a próxima...Depois é o Natal!*

Cristiano: *Pois é!*

Cecília: *Não podemos escolher muitos animais senão depois não conseguimos saber...*

Gustavo: *Pode ser estes dois! (Diz o Gustavo interrompendo a Cecília)*

Depois de decididos que os animais da selva que iam trabalhar no projeto eram o leão e o elefante, a Cecília perguntou às crianças o que gostariam de descobrir sobre eles, orientando a conversa para a diferença do revestimento de cada um destes animais:

Cecília: *O que é que gostavam de saber sobre estes dois animais? O revestimento deles, é? Se é igual? Sabem o que é o revestimento? Sabem o que é que é o revestimento?*

(O Gustavo abana com a cabeça para dizer que sim)

Cecília: *O que é?*

Gustavo: *Por exemplo o pelo. O leão tem pelo e o elefante não tem!*

Cecília: *E o que será que tem o elefante?*

João: *Uma tromba...*

Cecília: *Mas a pele dele tem pelo?*

Vários: *Não!*

Cecília: *Tem penas?*

Vários: *Não!*

Cecília: *Então tem o quê?*

Jorge: *É liso!*

(...)

Cecília: *Vocês gostavam então de saber o que o elefante tem? Como é que se chama a pele dele?*

Gustavo e Fabiana: *Sim.*

Cecília: *E mais?*

Gustavo: *Eu quero dizer outras duas coisas sobre o leão!*

Cecília: *Olha, temos de pensar que temos pouco tempo!*

Gustavo: *Sim...*

Cecília: *O que é que gostavas de aprender então Gustavo?*

Gustavo: *Se o leão dorme de dia e à noite vai caçar. E outra é o quê que o leão come!*

Cecília: *O quê que o leão come... E o elefante gostavas de saber o quê que ele come?*

Vários: *Sim.*

Gustavo: *Deve comer folhas...*

(...)

Cecília: *Diz Marta.*

Marta: *Gostava de saber o quê que o elefante come...*

(...)

De seguida, a Cecília conversou com as crianças sobre o que já sabiam sobre o tema, sistematizando e registando no mapa de planeamento:

Cecília: *Olhem e o quê que nós já sabemos sobre estes animais?*

João: *Eu sei uma coisa!* (diz o João colocando o dedo no ar)

Cecília: *Sabes João? O quê?*

João: *Os elefantes têm uma tromba muito gande...*

Cecília: *Os elefantes têm uma tromba grande!*

Raquel: *Os elefantes comem amendoins...*

Cecília: *Olhem a Raquel disse que os elefantes comem amendoins, será?*

Gustavo: *Também comem, também comem!*

(...)

Nádia: *Os leões comem pessoas...*

Vários: *Ai!*

Gustavo: *Só se nós os chatearmos!*

(...)

Cecília: *Diz Joana...*

Joana: *Os elefantes são gigantes!*

Cecília: *Os elefantes são gigantes...*

(...)

Gustavo: *Eu quero dizer uma coisa sobre a juba do leão!*

Cecília: *Diz Gustavo!*

Gustavo: *A juba do leão é o cabelo do leão.*

Cecília: *Muito bem, diz João!*

João: *Os elefantes têm umas orelhas muito grandes...*

Cecília: *Umas orelhas muito grandes?*

(O João acena com a cabeça para dizer que sim)

Por fim, nesta reunião ainda se refletiu acerca do modo como iam recolher informação.

Cecília: *Olhem só mais uma coisita... O que é que falta nós pensarmos? Onde é que nós vamos... O quê? ... Procurar estas informações!*

(...)

Cecília: *Ninguém ouviu o que eu disse... Onde é que vamos procurar estas informações?*

Gustavo: *Na internet!*

Joana: *Computador!*

Gustavo: *Livros...*

(...)

Sessão 4 (desenvolvimento): Transcrição da vídeo-gravação

Data: 10-12-2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Gustavo, Marta e Cecília

Descrição:

Nesta sessão de desenvolvimento do *Projeto Animais Selvagens*, a Cecília iniciou a pesquisa com o Gustavo e a Marta, já que com o João e a Fabiana já o tinha feito. Ao longo da pesquisa acerca do que os leões comem foram fazendo registos nas folhas de registo preparadas para o efeito:

(...)

Gustavo: *Eu sei o que é que os leões comem e o que é que não comem...*

Cecília: *Posso-me sentar aqui?*

Gustavo e Marta: *Sim!*

Gustavo: *Os leões não comem árvores porque não tem carne.*

Cecília: *Porquê que os leões não comem... Os leões só comem carne?*

Gustavo: *Não... Comem!*

Cecília: *Como é que se chama aos animais...*

Gustavo: *Carnívoros!* (diz o Gustavo interrompendo a Cecília)

Cecília: *Sabias?* (dirigindo a pergunta para a Marta)

Marta: *Não!*

Cecília: *Carnívoros... E os elefantes como é que são? Que nós já vimos...*

Gustavo: *Herbívoros!*

Cecília: *Deixa a Marta responder... Não te lembras?* (dirigindo a pergunta para a Marta)

Marta: *Não...*

Cecília: *Eles comem o quê? Que nós já vimos outro dia...*

Gustavo: *Folhas...*

Cecília: *Para... Ai ai ai...* (diz ao Gustavo)

Marta: *Folhas!*

Cecília: *E quando têm muita fome fazem o quê?* (dirigindo novamente a questão à Marta)

Gustavo: *Comem as folhas de uma árvore inteira.*

Cecília: *Oh, oh, oh! Oh Gustavo! Eu vou-me chatear contigo se tu continuas a responder pela Marta... Já chega, está bem? Vamos aqui procurar na internet o que é que os leões comem?*

Gustavo: *Sim...*

(A Cecília entrega as folhas de registo ao Gustavo e à Marta)

Cecília: *Nós aqui temos que fazer... Eu vou-vos ler o que nós temos que fazer aqui. «Faz um círculo vermelho à volta das imagens que representam o que os leões comem...e um círculo azul à volta das imagens que representam o que os elefantes comem. Nós já sabemos o que é que os elefantes comem que já vimos outro dia, não já?*

Gustavo: *Já.*

Cecília: *Querem fazer já o círculo azul à volta do que os elefantes comem? Ora façam lá...*

Gustavo: *Sim.*

Cecília: *Boa. Vamos agora ver aqui o que é que os leões comem. Quem quer escrever?*

Gustavo: *Eu!*

Marta: *Eu não...*

Cecília: *Escreve uma palavra cada um, está bem? Um “L”. Escreve aqui no computador um “L”... (diz ao Gustavo)*

Gustavo: *Um “L”...*

Cecília: *Sabes qual é?*

(O Gustavo abana a cabeça para dizer que não)

Cecília: *Sabes Marta qual é o “L”?*

Marta: *Sei.*

Cecília: *Diz.*

Marta: *Não estou a ver é bem... É este!* (diz a Marta clicando na tecla)

Cecília: *Exato.*

(...)

Cecília: *Agora um “E”! Sabes qual é Gustavo? O “E”.*

(o Gustavo acena com a cabeça dizendo que não)

Cecília: *Sabes?* (dirige a questão à Marta)

(a Marta também acena a cabeça para dizer que não)

Cecília: *É este aqui...* Carrega lá Gustavo.

Gustavo: *Este?*

Cecília: *Sim. Um “A”...*

Gustavo: *Um “A” eu sei!* (diz carregando na tecla)

Marta: *Não...*

Cecília: *É, é... E um “O”!*

Gustavo: *Um “O” eu sei...* (diz novamente carregando na tecla correta)

Cecília: *Já escrevemos leão! Agora sabem dar um espacinho para escrevermos uma nova palavra?*

Gustavo: *Sei!*

Cecília: *Isso... Agora vamos escrever, por exemplo... Nós queremos saber o quê? O quê que eles...*

Marta e Gustavo: *Comem!*

Gustavo: *Agora é a Marta!*

Cecília: *Um “C”... Sabes qual é querida? Este aqui... Um “O”...*

(o G. ajuda a Marta indicando-lhe qual é a letra)

Marta: *Eu sei qual é o “O”.*

Cecília: *Um “M”. Tu esse sabes!*

Marta: *Porque é a minha leta...*

Cecília: *Pois, isso... E um “E”. Qual é o “E”, sabes?*

Marta: *Não.*

Cecília: *É este aqui...*

(...)

Cecília: *Aqui diz assim... (...) «Os leões costumam caçar zebras, gado doméstico e búfalos»!*

(Imediatamente o Gustavo e a Marta pegam nos lápis de cor vermelhos e rodeiam as imagens que representam o que os leões comem)

Cecília: *Exatamente... Muito bem. Querem saber como é que eles caçam?*

Gustavo: *À noite.*

Cecília: *Sim, mas como? Normalmente aproximam-se assim muito devagarinho da presa e quando estão a uma distância mais próxima dela saltam sobre ela!*

Gustavo: *Eu sei.*

Cecília: *Muitas vezes as presas conseguem escapar... mas quando não conseguem o leão faz o quê? Apanha a presa com as garras, não é?*

Gustavo: *Por exemplo o veado às vezes quando tá acordado e vê o leão foge com uma velocidade...*

Cecília: *Pois... Olhem aqui os leões a caçar. O que é aquilo que ele está a caçar? (diz apontando para uma imagem no computador)*

Gustavo: *O leão tá a caçar um búfalo!*

Cecília: *Um búfalo, não é? «Os leões costumam caçar à noite...geralmente caçam animais de grande porte como a zebra e o búfalo». (lê o que vê na página da internet)*
(...)

Cecília: *Vocês lembram-se como é que vamos comunicar aos nossos colegas? Era um vídeo não era?*

Gustavo: *Era...*

Cecília: *Onde vocês diziam as coisinhas e depois púnhamos imagens a passar, certo?*

Gustavo: *Sim.*

Cecília: *Vocês gostavam de guardar já esta imagem? Gostam dela?*

Gustavo e Marta: *Sim!*

Cecília: *Então vamos guardá-la... Querem ser vocês a guardar?*

Gustavo: *Sim.*

Cecília: *Botão do lado direito, aqui em baixo. Isso. Agora a primeira coisinha que aparece, a primeira frase. Carregam...*
(...)

Depois pesquisaram qual o tipo de revestimento do elefante, mas não sem antes confirmar qual o revestimento do leão:

Cecília: *Olha o quê que nos falta saber? Nós já sabemos o que eles comem...*

Gustavo: *Só nos falta saber a pele do elefante.*

Cecília: *A pele do elefante... Vocês já sabem o que o leão tem? Deixa a Marta responder para ver se ela sabe. Sabes?*

(a Marta abana a cabeça dizendo que não)

Cecília: *Ele tem penas?*

Gustavo e Marta: *Não!*

Gustavo: *Tem pe...* (diz o Gustavo para ajudar a Marta)

Cecília: *Tem pelo não é Marta? Será?*

Gustavo: *Olha é igual a...olha pelo. Esta é a leoa.*

Cecília: *Não é pelo?*

Marta: *Sim.*

(...)

Cecília: *Então vamos lá ver como é que é a pele do elefante? Vamos escrever então pele do elefante, pode ser?*

Gustavo: *Eu escrevo elefante.*

Cecília: *Escreve um “P”. (diz à Marta)*

(...)

Gustavo: *Pele do elefante!* (diz o Gustavo empolgado)

Cecília: *Olhem aqui tantas imagens! Qual é que gostam mais?*

Gustavo: *Eu gosto mais desta.*

(...)

Cecília: *Gostas da do meio Marta?*

Marta: *Sim!*

Cecília: *Então vamos guardar...*

(...)

Cecília: *«O elefante tem aquilo que é chamado de pele mais grossa». (lê numa outra página da internet)*

Gustavo: *Anda para baixo. (diz à Cecília)*

Cecília: *Ele tem a pele mais grossa do que nós... muito mais! «A pele do elefante tem a espessura de 2,5 cm». Mais ou menos... olhem mais ou menos assim... assim grossa. (mostra com os dedos a espessura).*

Gustavo: *Uhh!*

Cecília: *A nossa é fininha, não é?*

Gustavo: *A nossa é assim... (tenta mostrar à Marta a espessura da nossa pele)*

(...)

Cecília: *Então qual é o revestimento do elefante?*

Gustavo: *Pele.*

Cecília: *Pele quê?*

Gustavo e Marta: *Grossa.*

(...)

Após a pesquisa do tipo de revestimento do leão e do elefante a Cecília deu uma folha de registo a cada uma das crianças:

Cecília: *Olhem vamos aqui agora só fazer mais uma... (...) Aqui diz assim: faz a ligação entre os animais e os seus revestimentos.*

Gustavo: *É muito fácil.* (diz já pegando num lápis para fazer a ligação)

Cecília: *Vamos lá. Faz querida...o elefante como é a pele dele?*

Gustavo: *Eu já fiz!*

(...)

Terminado o preenchimento da folha de registo a cecília conversou um pouco com as crianças sobre o que iriam fazer nessa tarde.

Cecília: *Sabem o que é que nós vamos fazer à tarde?*

Gustavo: *Não!*

Cecília: *Vamos começar a gravar as coisas para o nosso vídeo...*

Gustavo: *Sim.*

Cecília: *Nós já sabemos o que é que eles comem e como é a pele deles...ou o revestimento, certo?*

Gustavo e Marta: *Sim!*

(...)

Sessão 7 (comunicação): Transcrição da vídeo-gravação

Data: 11-12-2012

Contexto: Jardim-de-Infância

Intervenientes: Crianças do grupo de trabalho (Fabiana, Gustavo, João e Marta), restantes crianças da sala, Cecília, Mélanie, OC e Assistente Operacional de sala.

Descrição:

A comunicação do projeto realizou-se no final do dia 11 de dezembro com todas as crianças, educadoras e assistente operacional de sala reunidas na manta para assistir. A comunicação foi feita através de um vídeo previamente elaborado, em que as crianças gravaram a sua voz, dizendo o que tinham aprendido durante o desenvolvimento do projeto, e escolheram imagens para introduzir no vídeo.

As crianças mostraram bastante interesse no vídeo e algumas foram tentando descobrir quem estava a falar no mesmo, havendo por isso alguma distração. Assim, passou-se o vídeo novamente para que as crianças tivessem oportunidade de o ouvir e de o ver com atenção.

Após este momento, o grupo mostrou interesse em fazer algumas perguntas sobre o vídeo:

(...)

Mélanie: *Quem é que quer falar primeiro?*

Cecília: *A Mariana pôs o dedo no ar logo...*

Mélanie: *Então vá Mariana, puseste o dedo no ar primeiro.*

Mariana: *Porquê que o João falou muito alto? (referindo-se ao vídeo)*

Gustavo: *Porque foi assim...ele tava assim e...*

Tomás: *Eu acho que estava riscado.*

Gustavo: *Não... ele falou muito alto.*

Mélanie: *Aconteceu.*

Cecília: *Aconteceu...o microfone podia estar mais próximo da boca dele e o som ficou assim gravado.*

Mélanie: *Mais perguntas...*

(...)

Mélanie: *Que pergunta é que o Jorge tinha para fazer?*

Jorge: *Porquê que o leão estava na água?*

Mélanie: *Porquê que o leão estava dentro de água?*

Jorge: *Sim.*

Mélanie: *Querem responder meninos? (dirigindo-se para o grupo do projeto)*

Vários: *Sim!*

Gustavo: *Não sabemos...*

Cecília: *Foi uma fotografia que encontrámos, não foi?*

(...)

OC: *Olhem porquê que vocês não lhes fazem perguntas a eles para ver se estiveram com atenção? (dirigindo a questão para as crianças que realizaram o projeto)*

Mélanie: *Eu acho que sim...acho que eles têm que mostrar o que aprenderam com o vosso trabalho...*

OC: *Atenção agora vá...*

Cecília: *Façam uma pergunta.*

(...)

Mélanie: *Gustavo tu já sabes, nós sabemos que tu sabes... E agora vamos ver se eles aprenderam. Faz-lhes uma pergunta para ver se eles sabem. Por exemplo sobre o leão!*

(...)

Gustavo: *O leão tem juba?*

Tomás: *Tem!*

Cecília: *Sim, mas tu não disseste isso no vídeo. Faz uma pergunta de alguma coisa que tenhas dito no vídeo.*

(A Fabiana tem o dedo no ar)

Mélanie: *Fabiana tens uma pergunta para fazer aos meninos? Ora diz lá...*

Fabiana: *A pele...*

Mélanie: *Uma pergunta. É uma pergunta que vais fazer?*

Cecília: *Como é que é a pele?*

Mélanie: *Pergunta-lhes... Como é que é a pele...*

Fabiana: *Do leão.*

Mélanie: *Pergunta-lhes. Como é que é...*

Fabiana: *Como é que é a pele do... do leão?*

Mélanie: *Quem é que quer responder? ... Mariana.*

Mariana: *É pelo!*

(...)

Cecília: *Olhem o quê que vocês queriam descobrir com este projeto? ... Diz Gustavo.*

Gustavo: *O quê que o leão comia...*

Cecília: *Então pergunta aos teus colegas o quê que o leão come...*

Gustavo: *O quê que o leão come*

Mélanie: *O quê que o leão come? Vá lá, quem quer responder? Diz lá Tomás foste o primeiro...*

Tomás: *Carniça.*

Mélanie: *Não ouvi...*

Tomás: *Carniça!*

Mélanie: *Carniça? Carne?*

(O Tomás abana a cabeça dizendo que sim)

Cecília: *Carne... É carnívoro.*

Mélanie: *É carnívoro o leão, não é?*

Martim: *Também come fruta... também come salada de fruta! (diz o Martim interrompendo o que estava a ser dito.)*

Gustavo: *O leão come salada de fruta?!*

Vários: *Não!*

(...)

João: *O quê que os elefantes comem?*

Mélanie: *O quê que os elefantes comem? Qual destes meninos quer responder?*

Jorge: *Folhas!!*

Mélanie: *E mais? Joana sabes mais alguma coisa?*

Joana: *Não.*

Mélanie: *Quem é que sabe mais? Raquel.*

Raquel: *Fruta!*

Mélanie: *Fruta, folhas, mais? Tomás!*

Tomás: *Erva.*

Mélanie: *E tu Bruno?*

Bruno: *Fruta.*

Mélanie: *Fruta... Muito bem! Mais alguma coisa? Diz...* (dirigindo-se para a Mariana)

Mariana: *Hummm... Comem...*

Mélanie: *Então Mariana? Comem mais alguma coisa além do que os meninos disseram?*

Mariana: *Não sei...*

Mélanie: *Pronto, não faz mal... Já disseram muitas coisas. Comem mais alguma coisa além do que os meninos disseram?* (questiona as crianças que realizaram o projeto)

(O João e a Fabiana põem o dedo no ar)

Mélanie: *Comem João?*

(O João acena com a cabeça dizendo que sim)

João: *Podem comer uma árvore.*

Cecília: *Podem comer as folhas de uma árvore inteira, não é? Quando têm muita fome.*

Mélanie: *As folhas de uma árvore inteira... O que queres dizer Fabiana?*

Fabiana: *Come erva.*

Mélanie e Cecília: *Erva já tinham dito.*

Mélanie: *E tu Gustavo?*

Gustavo: *Se o elefante tiver muita fome quantas folhas pode comer?* (dirigindo a questão às outras crianças)

Joana: *Todas!*

Martim: *50!*

Tomás: *200!*

(O Martim e o Tomás respondem interrompendo a Joana)

Mélanie: *Todas de quê? Olhem a Joana Diz lá!*

Joana: *Podem comer todas as folhas da árvore.*

(...)

Cecília: *O que é que o Gustavo queria saber mais com este projeto também? Era quando é que os leões quê?*

Tomás: *Caçavam!*

Cecília: *Caçavam... Quando é que é? Pergunta lá aos teus colegas...* (diz ao Gustavo)

Mélanie: *Faz a pergunta Gustavo.*

Gustavo: *Quando é que os leões caçam?*

Tomás: *No fim do dia!*

(...)

Terminado este momento as crianças quiseram voltar a ver o vídeo:

Cecília: *Então gostaram?*

Vários: *Sim!*

Cecília: *Então querem ver outra vez? Só mais uma!*

Vários: *Sim!!!*

(...)